



Universidad Nacional de La Plata

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Secretaría de Posgrado

Doctorado en Ciencias Sociales

“Nociones de cuerpo educado en la formación superior. El caso del Plan de Estudios de Profesorado y Licenciatura en Educación Física, UNLP (2000-2017)”

Osvaldo Omar Ron

Tesis para optar por el grado de Doctor en Ciencias Sociales

Director: Dr. Pablo Ariel Scharagrodsky (UNLP-UNQui)

Co-Director: Dr. Alejo Levoratti (UNLP-UMET)

Año 2018, 14 de Noviembre

Agradecimientos

A mi vieja y mi viejo, Matilde (Beba) y Coco. A mi compañera y amor de mi vida, Ana. A mis amores, Juan y Julieta.

A mi hermano, Rubén. A mis hermanas, Silvia, Stella y Gladys. A mis abuelas, Matilde y Rosa. A mis abuelos, Pablo y Tomás. A mis tíos y tías. A mis primos y primas. A Marta e Inés. A Juan Carlos y a Gabriela. A mis sobrinos y sobrinas. A Joaquín y a Julieta.

A mis directores de tesis, Pablo y Alejo, quienes siempre me apoyaron y supieron orientarme en este recorrido. Por su afecto, por su respeto y por su comprometida forma de trabajo. A Eugenia Rausky, siempre positiva. A quienes aceptaron ser entrevistados y entrevistadas, a quienes creyeron y disfrutaron de este estudio. A quienes se entusiasmaban cuando compartía mis ideas y el proceso.

A Marta Duarte, quien tanto representó en mi formación en la juventud, por su apoyo y por su convicción en la defensa de la educación pública y de los estudiantes y por su trabajo por el derecho a la inclusión. A Alejandro Simonoff, quien siempre acompañó y comprendió el sentido de la pos-graduación para nosotros, profesores de educación física de la UNLP. A Mirtha Abraham Nazif, por su apoyo y su compromiso con la educación. En estas personas, mis tantísimos afectos, siéntanse representadas y representados. A mis estudiantes, partícipes cotidianos de mis experiencias y mi trayectoria.

A la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Al Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (Conicet-UNLP).

A Jorge y a Carlos, grandes amigos. Al grupo Allora.

A mis amigos y amigas, compañeras y compañeros, a todos y a todas con quienes nos procuramos la posibilidad de compartir.

Resumen

La presente tesis aborda las nociones de cuerpo educado en la formación en educación física de la Universidad Nacional de La Plata, considerando el caso del Plan de Estudios de Profesorado y Licenciatura en el período 2000-2017.

Aquí se verá cómo y por qué el Plan de Estudios 2000, en tanto dispositivo de formación docente de las carreras homónimas, delimita, normaliza, fabrica, nombra, construye, por lo tanto, conceptualiza las nociones de cuerpo educado. Por cierto, el análisis incluye, estableciendo distinciones, consideraciones sobre el Plan 1984 que permiten explicar algunas de las razones y sentidos de la transformación curricular y sus propuestas.

La hipótesis de trabajo es que en y desde el discurso pedagógico moderno circulan, transmiten, distribuyen y producen una pluralidad de cuerpos educados, atravesada y entrelazada por discursos y comunidades discursiva. Por ello, estas formaciones discursivas son consideradas aquí desde tres perspectivas: formación discursiva biomédica, configurada desde la anatomía, la fisiología, la ginecología y la antropométrica; formación discursiva pedagógico-psicológico, lograda entre otras desde la pedagogía, la psicología, la historia, la sociología y la filosofía; y, una tercera formación discursiva, formulada desde la propia disciplina educación física. También se parte de la idea de que existe una noción de cuerpo hegemónico dominante y en los márgenes existen nociones de cuerpo silenciadas, excluidas o ausentes.

Interesan aquí las formas como el discurso, y las prácticas discursivas organizan también los saberes y las prácticas, organizan los conocimientos, las enseñanzas, organizan y modelan formas de presentar y caracterizar los cuerpos y los saberes que los describen y presentan.

A lo largo del estudio se indaga en los distintos trayectos considerando fuentes documentales y orales. Inicialmente se observan las formulaciones dadas por el Plan, en cuanto a contenidos y objetivos mínimos que se establecen para cada caso. A la vez, se analizan los programas de las asignaturas que componen los distintos trayectos discursivos, abordados principalmente desde sus contenidos, bibliografía, formas de evaluación y referencias particulares de cursada o régimen de promoción. Además, el análisis se complementa con una serie de entrevistas -en profundidad y/o focalizadas- realizadas a profesores que elaboran esos programas, considerando tanto los tratamientos y abordajes

dados en las clases “teóricas” como el de las clases “prácticas”, insumos que en diferentes escalas de la formación producen, actualizan y resignifican las nociones de cuerpo educado allí presentes. La metodología de trabajo es de orden cualitativo e interpretativo, que como puede verse, valiéndose de distintos insumos y herramientas permite comprender las perspectivas y experiencias de los diversos actores sociales considerados.

Los objetivos del estudio guardan la intención de generar aportes que permitan reconocer y comprender la multiplicidad de nociones de cuerpo educado, entre ellas aquellas silenciadas, excluidas o “ausentes” -ideológicas, políticas, estéticas, etc.-, sin duda presentes en la formación en educación física en la UNLP, de modo de ampliar y profundizar la producción relativa a ello, en tanto aporte de nuevos saberes socialmente significativos que enriquezcan los debates y la formación.

Palabras clave: educación física, formación superior, cuerpo y discursos

Abstract

This thesis deals with the notions of educated body in physical education training of the Universidad Nacional de La Plata, considering the case of the curriculum of teachers and licentiate in the period 2000-2017.

Here you will see how and why the curriculum 2000, as a device of teacher training of the homonymous races, delimits, normalizes, manufactures, nominates, builds, therefore, conceptualizes the notions of educated body. By the way, the analysis includes, establishing distinctions, considerations on Plan 1984 that explain some of the reasons and meanings of the curricular transformation and its proposals.

The working hypothesis is that in and from the modern pedagogical discourse circulate, transmit, distribute and produce a plurality of educated bodies, crossed and intertwined by speeches and discursive communities. Therefore, these discursive formations are considered here from three perspectives: biomedical discursive Formation, configured from anatomy, physiology, gynecology and anthropometric; pedagogical-psychological discursive training, achieved among others from pedagogy, psychology, history, sociology and philosophy; and, a third discursive formation, formulated from the discipline

physical education. It is also part of the idea that there is a notion of dominant hegemonic body and in the margins there are notions of body silenced, excluded or absent.

They are interested here in forms such as discourse, and discursive practices also organise knowledge and practices, organize skills, teach, line up and model ways of presenting and characterizing bodies and knowledge that describe and present them.

Throughout the chapters, the different routes are explored considering documentary and oral sources. Initially, the formulations given by the Plan are observed, in terms of content and minimum objectives that it establishes for each case. At the same time, the programs of the subjects that compose these routes are analyzed, accost mainly from their contents, bibliography, forms of evaluation and particular references of course or promotion regime. Also, this analysis is complemented with a series of interviews-in depth and/or focused-made to professors who elaborate these programs, considering both the treatments and approaches given in the classes "theoretical" and the classes "practical", inputs that in different scales of the training produce, update and resignify the notions of educated body present. The methodology of work is of qualitative and interpretative order, that as can be seen, using different inputs and tools that allow to understand the perspectives and experiences of the various social actors considered.

The objectives of the study are intended to generate contributions to recognize and understand the multiplicity of educated body notions silenced, excluded or "absent"-ideological, political, aesthetic, etc.-, no doubt present in the training in physical education in the UNLP, in order to broaden and deepen production relative to this, as a contribution of new socially significant knowledge that enriches debates and training.

Keywords: physical education, higher education, body and discourses

Índice Tesis Doctoral

Agradecimientos.....	1
Resumen.....	3
1. Presentación.....	11
1.1. Construir sueños es posible.....	11
1.2. El proceso de escritura. Disciplina, trabajo y aprendizajes.....	14
2. Introducción.....	17
2.1. Antecedentes del tema. La formación en educación física, el curriculum, el cuerpo y los discursos.....	17
2.2. Educación Superior en Educación Física.....	17
2.3. Con respecto a la historia de la educación física argentina. Estudios, investigaciones y la producción de conocimiento.....	18
2.4. Con respecto a creaciones y procesos de articulación, la transformación institucional y los discursos.....	20
2.5. Con respecto al curriculum.....	25
2.6. Sin desentendernos del currículum aunque más cerca del cuerpo.....	28
3. Capítulo 1. “Nociones de cuerpo educado en la formación superior. El caso del Plan de Estudios de Profesorado y Licenciatura en Educación Física, UNLP (2000-2017)”.....	33
3.1. Introducción. Hipótesis. Objetivos. Marco teórico. Fundamentación.....	33
3.2. A modo de hipótesis.....	39
3.3. Objetivos.....	40
3.4. Marco teórico.....	41
3.4.1. El término campo.....	46
3.4.2. El término saber.....	47
3.4.3. El término práctica.....	48
3.4.4. El término discurso.....	49
3.5. Los cuerpos educados en el plan estudios 2000. Metodología y fuentes.....	56
3.6. Los tiempo de debate institucional.....	66
3.7. Una mirada panorámica del Plan 2000.....	76
3.8. Estructura, tabla de equivalencias, características y comparación entre los	

Planes 1984 y 2000.....	78
3.9. Trayectos de análisis.....	82
4. Capítulo 2. “El cuerpo biomédico”.....	85
4.1. Introducción. Trayecto biomédico.....	85
4.2. El caso de Anatomía Funcional.....	88
4.2.1. Los contenidos.....	89
4.2.2. La bibliografía.....	101
4.2.3. Las modalidades y propuestas de evaluación.....	105
4.3. El caso de Fisiología Humana.....	112
4.3.1. Los contenidos.....	114
4.3.2. La bibliografía.....	126
4.3.3. La metodología de evaluación.....	130
4.4. El caso de Fisiología Aplicada a la Educación Física.....	132
4.4.1. La bibliografía.....	137
4.4.2. Metodología de trabajo y sistema de evaluación.....	139
4.5. Palabras finales a modo de primeras conclusiones.....	140
5. Capítulo 3. “Los cuerpos pedagógico y psicológico”.....	153
5.1. Introducción.....	153
5.2. Trayecto de Formación General.....	155
5.2.1. El caso de Filosofía.....	155
5.2.2. El caso de Sociología.....	176
5.3. Trayecto de Formación Pedagógica.....	182
5.3.1. El caso de Pedagogía.....	182
5.3.2. El caso de Psicología Evolutiva.....	192
5.3.3. El caso de Historia de la Educación General.....	206
5.4. Palabras finales a modo de primeras conclusiones.....	229
6. Capítulo 4. “Las Educación Física. Los cuerpos de la Educación Física. Continuidades y discontinuidades”.....	235
6.1. Trayecto discursivo de la Educación Física. Primera parte.....	235
6.1.1. Introducción General.....	235
6.1.2. El caso de las asignaturas Educación Física.....	236
6.1.3. Asignaturas Educación Física 1, 2, 3, 4 y 5.....	242
6.1.4. El caso de Educación Física 1.....	244
3.1.5. El caso de Educación Física 2.....	272

6.1.6 El caso de Educación Física 3.....	284
6.1.7. Las materias Educación Física 4 y 5.....	308
6.1.8. El caso de Educación Física 4.....	309
6.1.9. El caso de Educación Física 5.....	323
6.1.10. Palabras finales a modo de primeras conclusiones. En relación a las asignaturas Educación Física.....	330
7. Capítulo 5. “El caso de “Las Teorías”. Semejanzas y diferencias: usos, préstamos, resignificaciones”.....	341
7.1. Trayecto discursivo de la Educación Física. Segunda Parte.....	341
7.1.1. Introducción.....	341
7.1.2. Asignaturas Teoría de la Educación Física 1, 2, 3 y 4.....	342
7.1.3. El caso de Teoría de la Educación Física 1.....	346
7.1.4. El caso de Teoría de la Educación Física 2.....	360
7.1.5. El caso de Teoría de la Educación Física 3.....	378
7.1.6. El caso de Teoría de la Educación Física 4.....	388
7.1.7. Palabras finales a modo de primeras conclusiones. En relación a las asignaturas Teoría Educación Física.....	405
8. Conclusiones. “Continuidades y discontinuidades. Semejanzas y diferencias: usos, préstamos, resignificaciones”.....	411
8.1. Palabras finales.....	411
8.2. Recuperación de conclusiones de los trayectos discursivos.....	413
8.2.1. Cuerpos sin voz, cuerpos fragmentados, cuerpos ideales, cuerpos regulados, cuerpos cadavéricos, cuerpos funcionales, cuerpos aspiracionales.....	413
8.2.2. Cuerpos historizados, cuerpos intervenidos, cuerpos diversos, cuerpos inanimados, cuerpos géneros, cuerpos escolares, cuerpos políticos, cuerpos sexuados.....	416
8.2.3. Cuerpos disponibles, cuerpos sensibles cuerpo investigado, cuerpos plurales, cuerpos objeto, cuerpos acrobáticos, cuerpos tutelados, cuerpos para su uso social, cuerpos problema, cuerpos estéticos.....	419
8.3. Mirada y análisis desde una perspectiva transversa.....	420
8.3.1. Pluralidad construida desde singularidades.....	420

8.3.2. Noción de cuerpo y nociones de cuerpos educados. El cuerpo ideal y el cuerpo real.....	421
8.4. Ejes de análisis en la formación superior en educación física en la UNLP.....	424
8.4.1. Otredad.....	424
8.4.2 Tecnología.....	425
8.4.3. Salud.....	426
8.4.3. Instituciones y contextos de intervención.....	427
9. Referencias Bibliográficas.....	429
10. Fuentes primarias y materiales.....	434

1. Presentación

1.1. Construir sueños es posible

Se trata construir sueños para concretarlos. Y muchas veces aquello que se sueña, no solo se logra concretar, también se supera.

Con independencia del espacio particular reservado a los agradecimientos, es aquí en la presentación de la tesis que corresponde decir: “Gracias Educación Pública”. Nada de esto hubiera sido posible si mi experiencia de vida y mi trayectoria no hubiesen estado enmarcadas por “La Educación Pública”.

También un reconocimiento a la infancia y a la juventud. Recuerdo mis juegos en familia, jugar con mis hermanas y hermano, jugar con mis primos y primas, jugar con mis tías y tíos. Recuerdo mis espacios de juego en la vía pública. Recuerdo a mi viejo simulando un encuentro con un ruidoso “Papa Noel” y sus intentos por explicar cómo ese Señor había logrado dejar, sin ser visto, la calesita en el techo de la cocina de casa, nuestra calesita. Recuerdo a mi vieja surfilar a mano ojales y cociendo bolsillos de guardapolvos, sumando unos pesos, muchas veces los únicos, para asegurarnos la comida. No fue magia, aunque muchas veces Ella parecía una Maga. Imágenes, flashes, sensaciones, emociones, palabras. Cuerpo, cuerpos.

La escondida, la pelota, la rayuela, el matasapo, los amigos, la escuela. El receso, las vacaciones en el barrio pescando ranas (en realidad solo intentando), jugando a la pelota en la calle y en el parque San Martín. Los largos intentos de bajar a pelotazo limpio las nueces del inmenso nogal de 54 entre 22 y 23, frente a la hoy popular “Iglesia Rosa Mística”, donde se casaron mis viejos. Recuerdos e imágenes recorriendo la ciudad en bicicleta, cuerpos libres, cuerpos presentes. El karting de madera, bajando en picada la pendiente de calle 57 desde 17 hacia 18 -con frenos que nunca funcionaban, y rodar y raspar...-, invenciones de la infancia. Cuerpos presentes, cuerpos posibles, cuerpos vitales, cuerpos infantiles, cuerpos sudados, cuerpos propios, cuerpos conociéndose, otros cuerpos.

Recuerdo los juegos de correr en la galería de nuestra casa, con mis hermanas y hermano. La infancia, la mancha pareja, los Torneos de Fútbol de la Escuela N° 8, el stop, la juventud, deportes, el stop, los partidos de bolita en la esquina de 56 y 20. Ahí mismo, fue Perillo -ex jugador de mi querido Gimnasia devenido en comerciante del barrio- quien tiempo después puso su Almacén y chau

cancha de bolitas y a jugar a otros lados. Los popularísimos Torneos de Fútbol de la Escuela 66. El egreso de la primaria, fiesta, fiesta, caminando y cantando por Calle 12... se rompe un vidrio, un comerciante se asusta y hace el llamado... caminamos, llegamos a 7 y 58..., la policía, corridas, tiros, una locura... “negro corre, corre... sacate el guardapolvo, escondámonos por acá, abajo del auto... me parece que ya no están o no los veo, salgamos despacito, no miremos para atrás, negro el guardapolvo, un bollito, no nos demos vuelta, qué julepe..., estos tipos están locos, los viste, parados en medio de la calle tirando tiros... cada cual a su casa, si mis viejos se enteran me matan”. Cuerpos tensos, cuerpos al límite, cuerpos irracional, cuerpos presentes...

El colegio, los libros, la vuelta a casa -igual que en la primaria-, caminando con amigos y amigas. El golpe cívico-militar. Los y las militantes pasando por las aulas, convocando a la marcha, parece una movida grande, tiene sentido. “Papá, lo necesito, si sale el boleto puedo estudiar. Vos a esa marcha no vas!”. Los tilos en flor, los partiditos de básquetbol con amigos y amigas en el Club Platense los domingos por la tarde cuando la ciudad se tomaba una siesta. Las tardes-noches de metegol, ping-pong y villar. Las noches de cartas, los malones, partidos de villar en “Bolas”. El ajedrez con mis amigos del Colegio, “del Nacio”, en el Club Español. Los viernes de pizza con los amigos “del Nacio” y nuevos amigos del Normal 2 en diagonal 73 y 5. El blazer y la corbata en el bolsillo, siempre listos para colarnos en los cumpleaños de 15 -ya éramos por todos conocidos-. Los partiditos de futbol en las canchas “del Nacio”. Los entrenamientos nocturnos bajo una tenue luz y mucha niebla, propia del arroyo El Gato, en la actual Cancha 2 de Los Tilos en Barrio Obrero. El viaje de egresados, el paso por Farmacia, la colimba... “el orden cerrado”. Cuerpos adiestrados, cuerpos máquinas, cuerpos disciplinados... Recuerdos borrosos, recuerdos patentes. Instrucción en Ezeiza, prepararnos para combatir con Chile. “Atención...izquierdo, derecho, izquierdo...”, estar atento, cuerpos iguales, cuerpos despersonalizados o personalizados en las formas del adiestramiento... Malvinas. Amigos, conocidos y desconocidos que partían, algunos se despedían sabiendo que no volverían, otros lloraban, muchos no entendían qué pasaba. “¿A dónde van. Se quedan en el continente o van a las Islas. Parece que el Brigadier propuso a la X Brigada por su preparación...” La salida en licencia y el Regimiento 7 en formación completo, difícil no

recordarlo... y a esperar que los soldados vuelvan. La noche del regreso. Compañías diezmadas, cuerpos ausentes, cuerpos presentes, cuerpos diferentes... y de nuevo la Facultad, ahora sí Educación Física. De nuevo “La Educación Pública”. Nada de esto hubiera sido posible sin “La Educación Pública”. Cuerpos fundados en la educación pública, cuerpos significados en una sociedad que tiene historia y que hace historia.

Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, qué nombre, imponente. Edificio tenebroso. Cuerpos lastimados, cuerpos sustraídos, cuerpos silenciados. Cuerpos presentes. Cuerpos de la historia y la memoria.

Educación Física, ciertamente no era lo que imaginaba, en algunas cosas sí, en otras no tanto. Distancias, tiempos, marcas por todos lados. Ser profesor significaba hacer, poder hacer. Ser profesor implicaba tener un cuerpo que lo evidenciara, un cuerpo trabajado, musculoso, activo, bello... El campo de deportes, nuevamente el campo del “Colegio Nacional”. Correr, saltar, ejercitar y después, en otros espacios pensar, estudiar, leer... Hacer política, luchar por tus derechos, poner el cuerpo. Otros espacios, muchos espacios, todo de prestado, siempre corriendo de un lugar a otro. Por qué todo separado! Cuerpos y piletones, ese olor a formol impregnado en nuestras narices. La segmentación, cuerpos fragmentados, cuerpos de otros. Emociones, sensaciones, cuestionamientos, marchas por la pileta y los materiales, marchas para reclamar por cargos docentes. La participación política como alumnos, la participación política en graduados. Cuerpos presentes, cuerpos ausentes, cuerpos políticos, cuerpos que reclaman, cuerpos que viven.

“La Educación Pública”, nada de esto hubiera sido posible sin “La Educación Pública”. Cuerpos fundados en la educación pública, cuerpos significados en una sociedad que tiene historia y que hace historia. El ejercicio profesional, mi cuerpo y el cuerpo de mis estudiantes. La militancia en profesores. Las clases en primaria, las intervenciones en los clubes y los barrios. Las clases en secundaria. Las clases en la universidad. Cuerpos diversos, cuerpos carentes, cuerpos sociales.

Las colonias y los contingentes. Cuerpos que se mueven. Cuerpos educados, cuerpo educando. Mi profesión. Mi esposa, mi hijo, mi hija, disfrutarlas y disfrutarlo, disfrutar la profesión, disfrutar la tesis.

Cuando inicié la tesis me sorprendí al acordar tan rápidamente con mis directores sobre el tema, un tema que en principio pensaba que no lo había trabajado, que no estaba relacionado con mis temas de estudio, que no era parte de mi historia. Qué equivocado estaba. Como podrán ver, mi historia es corporal.

La historia, mi historia, sin dudas un camino largo pero posible. Mis viejos, como muchos otros padres, decían “en la vida, si quieres ser alguien, si quieres progresar, tenes que estudiar, y si no estudias a trabajar”. Cosas difíciles de dimensionar o entender, más a esa temprana edad, pero se inscriben, identifican, implican pautas, significan.

Dedico este trabajo a todos los que sueñan y aspiran a concretar sus sueños. Dedico este trabajo a todos los que creen posible y hacen posible que soñemos. También lo dedico a quienes fueron parte de este proceso aun sin saberlo.

1.2. El proceso de escritura. Disciplina, trabajo y aprendizajes

El proceso de escritura de una tesis tiene muchos aspectos ciertamente particulares y únicos. Por lo pronto, es claro que desde un inicio el tipo de escritura y los pasos a seguir son bien distintivos. La introducción es lo último que se escribe y los capítulos o la estructura pensada inicialmente no necesariamente se corresponden con el formato final que la tesis toma. Aunque pueda sonar contradictorio, pues una tesis implica entre otras cosas descubrir, como cualquier escrito requiere de una organización y estructuración previas, al menos como un borrador. Sin ellas avanzar es muy difícil.

Por otra parte, y queda claro en esta tesis, a lo largo de la misma se producen aprendizajes y selecciones, se toman opciones, se prueban formas de escribir, de organizar la información, maneras de construir los datos.

En este trabajo se puede ver con claridad las distintas maneras de organizar la información, de recurrir a las fuentes, de citar y referir a los actores. En esta tesis también se puede observar la importancia y el peso de las voces de los actores al referir a ellos, al recuperar sus experiencias, ideas, conceptualizaciones y hasta sus procesos y trayectorias, aun cuando ello pareciera no ser algo sustantivo en el inicio del trabajo. Claramente ello se fue constituyendo como estructurante, ofreciendo multiplicidad de sentidos y

significados, dando lugar a múltiples perspectivas de seguimiento o recuperación, y no por eso restando peso a esa multiplicidad recuperada.

Recuperar las voces fue parte de las decisiones que se privilegió. Se podrá decir que los discursos son en sí voces, y efectivamente lo son, solo que en esta tesis las voces cobran y muestran volumen pues se presentan contextualizadas, historizadas, recuperadas desde los sentidos posibles, significadas en sus espacios de sustanciación.

Una vez concluida la escritura de la tesis una posibilidad, al igual que en toda producción -inclusive en algún sentido una necesidad que debía considerarse- fue re-escribirla desde su inicio, para dar al estudio una forma regular y uniforme. Sin embargo, no se optó por re-escribirla. Tal y como se fue desarrollando y elaborando, con algunos ajustes, fue el formato final logrado. Las diferentes formas de describir, narrar, articular temas y textos se mantuvieron como uno de los rasgos del trabajo, como muestra del proceso vivido. Los capítulos fueron escritos en el orden aquí dado.

El proceso de escritura permite continuar el aprendizaje del cómo escribir. Cómo comunicar da la posibilidad de resignificar la escritura y de dar forma precisa a las ideas y las realidades que se elaboran, que se construyen, que se crean. El proceso de escritura es también una forma específica, específica en cada caso.

La escritura de esta tesis fue un proceso de aprendizaje, un proceso de formalización, un proceso de significación y resignificación. Un proceso de recuperación de prácticas, experiencias, saberes, tránsitos, lecturas... Ese proceso se puede seguir desde las formas que tomó la escritura, la significación de los conceptos, la formulación de las ideas, los sentidos de la realidad recuperada y construida. Ese proceso se puede observar en las pequeñas modificaciones que presenta cada capítulo con respecto al anterior y a los otros, todos ellos escritos en su forma con pequeñas variaciones, aunque en todos ellos estén presentes las mismas herramientas. Ha sido una decisión dejar esas diferencias, que aunque por momentos resulten poco perceptibles, están evidenciadas. Ha sido una decisión respetar el proceso y dar lugar a sus evidencias. Ha sido una decisión reflejar en la escritura la real dimensión de los y las protagonistas, presentando sus voces y perspectivas, sus procesos.

Escribir una tesis es también una necesidad, o varias necesidades que confluyen en ella, algunas materiales y otras simbólicas. Por un lado, dar lugar a y concretar una búsqueda. Construir un camino necesario de ser recorrido para comprender, para conocer, para saciar una inquietud que se advierte aprehensible. Transitar una búsqueda que inquieta y, a la vez, no poder dejarla. También tiene su lugar en el sitio de las acreditaciones que implican al ser o seguir siendo, transformarse, inventarse, procesos personalísimos pero sociales. Procesos vividos en el cuerpo, desde el cuerpo. Escribir una tesis es resignificar y resignificarse, aun en aquello que no se percibe, aun cuando uno no lo entienda así.

Tiempo atrás, en muchas disciplinas, ser Doctor formaba parte de un proceso que requería prolongados recorridos, tránsitos y experiencias quizás distintas a las que hoy se han establecido. Ser Doctor era parte del cierre de la trayectoria, era casi la culminación del proceso. Hoy en muchos sentidos las cosas son bien distintas, justificables desde la perspectiva de los procesos productivos si lo pensamos en términos de temporalidad, posibles de entender dadas las condiciones de vinculación institucional y a partir de la posibilidad de acceso a la información. Sea cual fuera el modelo, conviven diferentes formas de pensar la producción y la acreditación.

2. Introducción

2.1. Antecedentes del tema. La formación en educación física, el curriculum, el cuerpo y los discursos

A modo de introducción en el tema, en primer lugar, las referencias y su vinculación con el tema de estudio no son posibles de mencionar como una estructura lograda que refleje total y completamente el objeto de estudio de esta tesis. Por ello, esta presentación requiere de una composición, posible a partir de considerar las producciones, principalmente visibles en el campo académico, como también resultados de investigaciones desarrolladas en universidades nacionales y centros de formación superior, que muestran puntos en común con el objeto de estudio aquí abordado. En otras palabras, esa composición requiere de considerar y vincular distintos estudios y producciones, que permiten dar lugar a un encuadre, representando así un marco posible, construido a partir de ello.

En segundo lugar, si bien en este recorrido se colocan referencias y producciones que pueden ser consideradas como suficientes, sin duda, ello no implica el agotamiento de la problematización ni de otras posibles menciones y producciones.

Por otra parte, en particular, se privilegian las referencias y los estudios logrados desde la educación física pues tienen un impacto inmediato, e inciden directamente en las formas de analizar y producir discursos, prácticas y saberes en la disciplina. Esto es así aun cuando muchas otras producciones, principalmente las procedentes del campo pedagógico, también adquieren centralidad en la formación.

2.2. Educación Superior en Educación Física

Las producciones y trabajos aquí presentados cobran significación a partir de referir y vincularse a conceptos y problemas presentes y referenciales en esta tesis como son: la formación en educación física, el curriculum, los discursos y el cuerpo. Todos ellos, en la necesidad de ser articulados, al menos inicialmente, desde una dimensión histórica que permite dar cuenta del proceso de recuperación, significación y transformación institucional y político en la educación física argentina. Este proceso implicó también modificaciones significativas en términos de formación a lo largo del siglo XX, aunque ciertamente en términos bien distintos en las diferentes instituciones más

representativas del país. Se presentan aquí algunos casos que dan cuenta de ello.

En ese sentido, la diversidad de instituciones de formación en la educación física, y la variedad de orientaciones, dio lugar a procesos distintos, inicialmente diferenciados a partir de una conformación caracterizada por la orientación hacia la formación docente y otra estructurada desde una orientación de formación universitaria, y al interior de ambos casos también con logros y características diferentes. Así dos lógicas de formación caracterizaron a las instituciones durante buena parte del siglo XX, que ya avanzado dio lugar a procesos de transformación y/o conversión de las instituciones de formación docente en educación física en instituciones universitarias, provocando diferentes y significativas reacciones y modificaciones administrativas, organizativas, curriculares y políticas.

Por ello, un aspecto distintivo y característico a compartir es que la formación tradicional en educación física implicó incumbencias para profesores, que suponen centralmente la utilización del conocimiento. En cambio, y como parte de la transformación dada a partir de la vinculación y conversión de las instituciones superiores de formación docente -o instituciones superiores- en universitarias se sumó a esa tradición otras funciones como la extensión y la investigación, ambas fuertemente enlazadas y relacionadas con la producción de conocimientos.

2.3. Con respecto a la historia de la educación física argentina. Estudios, investigaciones y la producción de conocimiento

Una primera referencia, de corte histórico, ya clásica, muy significativa por cierto en la Educación Física Argentina es la producción lograda por Jorge Saraví Riviere¹ (1988 y 1998). Sus materiales resultan de sus estudios e investigaciones sobre la historia de la Educación Física Argentina. La primera producción describe a la Educación Física del Siglo XIX. La segunda, inmersa en el período 1900-1945, detalla y puntualiza en profundidad lo que sucede en

¹ Al escribir su nombre y referir a su producción me invaden dos imágenes, nítidas, constantes. Una primera imagen, más extendida, muy presente, es la de sus clases, sus palabras, sus formas de presentar los temas y problemas, su incansable lucha contra lo que llamaba "formas de colonización cultural". Otra imagen, con seguridad también experimentada por muchos, su biblioteca, la inmensidad, ese aroma a libro e historia y su reconocida generosidad involucrada plenamente en ese espacio. Con seguridad, toda mención u homenaje hacia él será insuficiente, me tomo como licencia decir estas pocas palabras en su honor, resaltando su personalidad, humildad, honestidad y sus aportes. Gracias Jorge!

ese momento, evidenciando los tejidos y redes existentes. Ambos materiales fueron publicados por el INEF “Dr. Enrique Romero Brest”.

Jorge, académico en una disciplina sin tradición académica, pudo hacer gala de su condición de intelectual destacado de gran humildad, querido por todos, reconocido por los profesores de educación física a lo largo de todo el país. En cada sitio, en cada institución Saraví Riviere tuvo un amigo, alguien que lo reconocía, alguien dispuesto a recibirlo y compartir con él la Historia de la Educación Física. Quizás este conjunto de cosas que lo caracterizan son las que lo llevan a presentar su segunda producción bajo el título “Aportes para una historia de la Educación Física, 1900-1945”.

Saraví Riviere fue contemporáneo de los protagonistas y protagonista de la primera mitad del Siglo XX, esto sin dudas se refleja en sus textos. Su estilo, riguroso y minucioso desde lo descriptivo, potencia el sentido de una perspectiva histórica, sin duda valiosa y, a la vez, le permite dar cuenta de su propia historia desde una visión construida desde la perspectiva de los actores y las instituciones que rescata y analiza. Estos elementos son por cierto sustantivos y característicos de su obra. Estos elementos permiten visualizar en una dimensión amplia qué sucedía y las razones por lo que ello sucedía.

Estas producciones permitieron dimensionar la historia, al menos esa parte de la historia. Vasta retomar el prólogo del primer libro en donde sostiene “...La Historia de la Educación Física Argentina, en relación con los escasos y fragmentarios estudios que se le han dedicado, podría creerse que no existe, tan poco es lo que se ha publicado (...) Este trabajo intenta llenar ese vacío...” (1988: 7). Así expresa sin excederse una visión crítica frente a la ausencia de estudios propios, y los riesgos de una carencia de conciencia histórica, de la dependencia cultural, y da cuenta de sus sueños e ilusión, empeñándose en una tarea que “...exige un acopio de datos, una correlación de épocas, de hechos (...) que no están en estos momentos sistemáticamente organizados...” (1988:7). Construir la historia, la propia historia contada por nosotros mismos, fue parte de su proyecto intelectual y de investigación. Cuerpos con voz, cuerpos en y de la historia, cuerpos historizados. Cuerpos propios.

Dicho esto, se pueden considerar una serie de materiales, todos ellos referidos a la formación en educación física, algunos propios de las universidades nacionales, otros referidos a instituciones de formación superior no universitaria

y varios que contienen y describen los procesos de asociación y transformación de estas segundas en universitaria.

2.4. Con respecto a creaciones y procesos de articulación, la transformación institucional y los discursos

Un texto a considerar, para comprender la dimensión y los requerimientos del proceso de transformación y vinculación de las instituciones formadoras con las universidades, es la edición lograda por Sergio Centurión (1997) *Educación Física y Universidad. Formación y Práctica. Un camino entre el Oficio y la Profesión*, que integra trabajos propios presentados en diferentes eventos y que, como señala el autor, implican elementos propios de la problemática académica, en directa relación con la formación profesional de la Educación Física que incluyen la investigación, la formación de grado y posgrado y la profesionalización como aspectos integradores de su enfoque. Todas ellas cuestiones que implican potencialidades de la formación universitaria. Parte de sus aportes en esta producción se vinculan con: un modo de escritura descriptivo y clarificador en sus referencias con respecto al contexto. Allí narra su experiencia, los primeros pasos de su trayectoria, y brinda una minuciosa y pormenorizada descripción que incluye los procesos de organización y consolidación de la formación en la vinculación con la universidad, implicando el pasaje o la conversión de su institución de formación superior no universitaria en universitaria. Otra particularidad del trabajo es la referencia, en el marco del proceso vivido, al status universitario de la educación física, cuestión también presente en esta tesis en las diferentes instancias de formulación y justificación del Plan Estudios 2000 (UNLP), como así también en los debates entre profesores en el Consejo Académico al momento de su tratamiento y su aprobación.

Centurión también aporta a la comprensión del contexto y del marco legal que lo acompaña. En el capítulo III titulado “Análisis estructural funcional del currículo para la formación de profesores de educación física”, a partir de una minuciosa descripción contextual y de las normativas existentes, evidencia las variadas dimensiones implícitas y las pautas legales creadas, todo ello como parte del proceso de conversión de la formación superior en universitaria en la institución. Se observan allí diversidad de requerimientos tanto para la aprobación cuanto para la implementación del Plan de Estudios. Como señala

Centurión, previa distinción de los complejos procedimientos que hubo en el proceso, "...El pasar a depender de una Facultad, significaba un paso sumamente importante desde el punto de vista administrativo y académico...". (1997: 97)

Otro caso registrado es el del IPEF de Córdoba, abordado por Antonio García (2001) en su tesis de licenciatura por la UNRC, titulada "Creación del I.P.E.F. de Córdoba y la validación nacional de sus títulos. Dos conquistas en el marco de la indefinición epistemológica y de políticas centralistas y hegemónicas". A partir de su estudio "El Tony" García aporta a la construcción de la historia del Instituto del Profesorado en Educación Física de Córdoba, tomando dos hechos trascendentes en el marco de la historia de la Educación Física argentina: por un lado, la creación del IPEF de Córdoba y, por otro, el reconocimiento de la validez nacional de los títulos otorgados por esta institución. A su vez, aborda el proceso de transformación, por cierto más lento, que ocupa gran parte del tiempo de la historia argentina, y que se da en el campo de los valores inherentes a la nacionalidad: el federalismo y el respeto que este concepto merece según nuestro ideal de país. Dicho de otro modo, el centralismo y la necesidad de renunciar a éste en función de dicho ideal.

En cambio, los estudios de Alicia Villa (1997; 2003a; 2003b; 2003c) que centran el análisis en la "tradición humanista" de la formación en la Universidad Nacional de La Plata, destacan que en Argentina la formación circula por carriles bien diferentes tanto en lo pedagógico y lo disciplinar como en los capitales culturales de los sujetos sociales. Expresado de otro modo, por un lado, los profesores de la UNLP respaldan su formación en las "humanidades" y, por otro, las instituciones de formación superior no universitaria alimentan un enfoque "anátomo-fisiológico", "empírico", es decir básicamente centrado en la "salud física". También da cuenta de cómo se ha construido la "tradición humanista" de la Educación Física en la UNLP a partir de la figura del Profesor Alejandro Amavet, impulsor y una de las principales autoridades al momento de crearse la carrera en el espacio universitario de la Ciudad de La Plata.

Por su parte Marcelo Giles, Vicente Molina y Rosane Kreuzburg Molina (2003), como resultado de encuentros entre investigadores argentinos y brasileños en educación física, producen un texto en el que analizan en clave comparada la formación profesional desde una perspectiva atravesada por la identidad

disciplinar. Su trabajo resulta de la recuperación de indagaciones realizadas, de contradicciones presentes en esa formación y de las particularidades que la significan. Desde ese encuadre, problematizan la formación profesional desde perspectivas macroscópicas y microscópicas, postulando que su tratamiento no puede centrarse solo en el curriculum de la formación inicial, como también la necesidad de asumir una posición política que permita revisar y desnaturalizar las prácticas.

Tomando el caso del Instituto Provincial de Educación Física (IPEF) de Córdoba y su creación en 1946, Marcela Cena y Pablo Scharagrodsky (2015) destacan que dicha creación fue el resultado de un proceso largo y complejo. Los autores, a partir de analizar y caracterizar el “Sistema Argentino de Educación Física”, ayudan a esclarecer los entramados y particularidades de ese proceso histórico. En su trabajo, señalan que el “Sistema” fue la propuesta educativo-corporal elaborada por el médico y pedagogo Enrique Romero Brest para la educación de los cuerpos en movimiento en las instituciones educativas estatales. Como parte de sus aportes observan que la propuesta circuló, se transmitió y se distribuyó el territorio nacional, no obstante se centran y examinan su circulación, transmisión y recepción en la provincia de Córdoba en las primeras décadas del siglo XX. En su estudio relevan los elementos constitutivos del “Sistema Argentino de Educación Física”, cómo y cuándo llegó a la provincia de Córdoba, qué eventos auspiciaron su transmisión y circulación, quiénes fueron sus destinatarios y cómo la recibieron. Resulta muy interesante en su trabajo la recuperación de las características y los sentidos que el “Sistema” muestra: “...su cientificidad moldeada por el positivismo como única apelación a la verdad, su higienismo como única forma de justificación racional y su eclecticismo como elemento distintivo con relación a los otros sistemas de ejercitación física imperantes...” (2015: 3) Para estos investigadores la propuesta ‘romerista’ fue parte de un complejo proceso de recepción, transformación y apropiación que contribuyó a instalar en Córdoba la necesidad de la cultura física y de la Educación Física en las instituciones educativas y en los clubes. Desde su perspectiva dan cuenta de un conjunto de acciones, entre ellas el Congreso Pedagógico Nacional Cordobés, a partir de las cuales se movilizó a diversidad de actores sociales nacionales, entre ellos cordobeses, potenciando la creación de espacios para estas prácticas, e instaló

la necesidad de formación de maestros y maestras especialistas en la Educación Física. Todo ello, como se dijo inicialmente, dio lugar en 1946 a la creación del IPEF.

Es María Laura González de Álvarez (2012), quien toma el caso de la formación superior en la Universidad Nacional de Tucumán. Su trabajo cubre el mismo período de tiempo que Villa toma para considera el caso de la UNLP antes mencionado. El estudio cobra significatividad para esta tesis por dos razones: ambas instituciones ofrecen la carrera de Educación Física como parte de su propuesta curricular universitaria y 1953 es el año en que se crea la carrera en las dos universidades. La diferencia principal entre ambos centros es que sostienen concepciones y trayectos de actores y participantes bien diferentes. Por otra parte, si bien González de Álvarez estudia la creación de la Escuela Universitaria de Educación Física en la Universidad Nacional de Tucumán en 1953, se basa principalmente en fuentes primarias y relatos orales de los participantes de esos procesos. Esos participantes reconstruyen los primeros años de la carrera y los obstáculos a superar ante los cambios políticos y económicos. En esos años iniciales el Profesor Enrique Carlos Romero Brest, docentes del Instituto Nacional de Educación Física “General Belgrano”, y actores vinculados a la Asociación Cristiana de Jóvenes direccionan el proyecto institucional. Por otra parte, coincidiendo con el análisis de Centurión, la autora resalta la necesidad de inscribir la formación de los profesores en la institución universitaria dada la necesidad de desarrollar prácticas de investigación y en la búsqueda de la consolidación disciplinar.

En la misma línea, considerando a la formación atravesada por los procesos de creación y/o transformación institucional, el material presentado por Patricia Nora Gómez y Mariel Alejandra Ruiz (2013) en las X Jornadas de Sociología de FCS-UBA, bajo el título “Metamorfosis: El caso del Profesorado Universitario de Educación Física de la Unlu” permite observar los requerimientos de transformación e integración en un proceso curricular de adecuación a la formación universitaria, vinculada a la concreción de la transferencia del Instituto Nacional de Educación Física (INEF) “Gral. Manuel Belgrano” a la UNLu. Hasta ese momento el INEF era una institución dependiente del Ministerio de Educación Nacional y funcionaba como delegación académica en la UNLu para el dictado de la Licenciatura en Educación Física. Las autoras

dan cuenta de las distintas problemáticas de carácter institucional, curricular, administrativo y organizativo que conlleva la transferencia. Indagando sobre qué tipos de profesionales de la educación física forma la institución construyen un marco histórico de ambas instituciones -INEF y UNLu- que permite comprender y significar la incidencia de lo histórico en el presente.

A su vez, pueden considerarse los trabajos de Patricia Nora Gómez y Mariel Alejandra Ruiz (2013) y de Gloria Campomar (2016) centrados en los cambios ocasionados a partir de la inscripción institucional de las propuestas formativas en razón de la reforma educativa de los años 90. En tanto que, Gómez y Ruiz centran su estudio en el proceso de transferencia institucional del INEF “Gral. Manuel Belgrano” a la órbita de la Universidad Nacional de Luján, proceso que se inicia en la década de los años 90, a la luz de la reforma mencionada, y que se concreta en el 2007, Gloria Campomar investiga sobre los procesos de “transición” de la formación de los profesores de educación física hacia el sistema de educación superior universitario, bajo el paraguas de las reformas promovidas con la Ley de Educación Superior N°24.521², del año 1995, e identifica la relación entre los saberes teóricos y prácticos.

Otro aporte es el realizado por María Andrea Feiguin y Ángela Aisenstein (2016), a partir de un estudio desde el cual, valiéndose de herramientas como entrevistas y del análisis de las propuestas institucionales, se proponen describir la cultura institucional del INEF “Gral. Manuel Belgrano” en el período 1938-1967. En su trabajo presentan a la institución como nuevo dispositivo de formación de profesores para todo el país y su creación se interpreta como expresión de un conjunto de ideas que tensionaron la formación entre la renovación y la conservación, dando lugar a un conjunto de rituales, de formas y una estética que perdurarían como modelo docente en la disciplina a lo largo del tiempo. Desde ese encuadre, las autoras dan cuenta de la existencia de un entramado de corrientes pedagógicas donde conviven diferentes discursos que se evidencian en tensiones, en sus palabras, entre el movimiento “escolanovista” y los idearios de la “asociación cristiana de jóvenes”.

Por otro parte, Rodolfo Rozengardt, en diferentes trabajos refiere a la formación inicial de los profesores de educación física, proponiendo modificaciones y

² La Ley de Educación Superior N° 24.521 sancionada el 20 de julio de 1995, promulgada el 7 de agosto de 1995.

colocando distintos elementos de reflexión en base a la experiencia del Instituto Superior de Educación Física de General Pico, Provincia de La Pampa (Rozengardt 2006; 2012). En esa dirección, en el primer trabajo considerado, abordando la formación a partir de las propuestas formativas de los institutos nacionales, refiere a las tradiciones de formación dentro de los institutos de formación no universitaria en la Argentina, identificando: la “normalista-normalizadora”, la “académica”, la “eficientista” y la “psicomotriz”. Presenta a estas concepciones como construcciones asociadas a momentos históricos particulares, a prácticas corporales específicas y a concepciones sobre el cuerpo. En la segunda producción considerada, y fruto de un análisis de corte histórico en lo relativo a la formación de los profesores en la Argentina, identifica una temporalidad que organiza en tres períodos: un primer período, entre 1912-1930 bajo la figura de Romero Brest; un segundo período, entre 1930 y la década del 1990, básicamente estructurado a partir del deporte, bajo la modalidad de internando y de crisis de legitimidad disciplinar; y, un tercer período, que se inicia en 1990 y se extiende hasta la actualidad. En su trabajo propone una serie de interrogantes que permiten poner en cuestión la formación.

2.5. Con respecto al curriculum

A la vez, Ángela Aisenstein ha aportado desde diferentes producciones al tratamiento de curriculum y del cuerpo en perspectiva educativa, principalmente señalando las características y problemas inherentes a la formación educativa escolar. En ese sentido, Aisenstein (1995) en su tesis de maestría, a partir de trabajar en la idea de modelo didáctico como esquema mediador entre la realidad y el pensamiento y estructura en torno a la cual organiza el conocimiento, define y organiza los componentes relevantes de la acción a enseñar. Este trabajo evidencia su inquietud por conocer qué se enseña y cómo se enseña como parte de la propuesta curricular, qué se omite enseñar y, en particular, cuál es el lugar de “lo corporal” y del movimiento en la escuela.

Más recientemente, Aisenstein (2003) complementa y profundiza esta mirada sobre el currículo de Educación Física en Argentina desde una retrospectiva de la escolarización del cuerpo. En este nuevo trabajo aborda el lugar del cuerpo en la escuela argentina desde la perspectiva de la historia de las asignaturas escolares y, a la vez, los saberes escolares asociados a él. Allí considera el

currículo prescripto por el sistema educativo argentino, para las escuelas primarias y secundarias, en el período 1820-1980, entendiendo por tal al documento aprobado por el Estado para controlar la selección y distribución de contenidos para las escuelas. Una cuestión interesante aquí es que la autora señala “algunos reglamentos muestran que la regulación del cuerpo se lleva a cabo a partir de la “dispersión” de las prácticas corporales en todo tiempo y lugar definido por la escuela. En todos y cada uno de los espacios y momentos escolares se prescribe una posición y un lugar para el cuerpo (...) para que el cuerpo se ubique en él de determinada manera (...) Pero, al mismo tiempo, el cuerpo no es tema central, ni objeto específico de ninguna disciplina escolar. Del cuerpo habla la pedagogía (como teoría de la educación), pero de él no se habla en la escuela. Con el cuerpo se hace, se lo ubica y regula en todas y en cada una de las situaciones escolares (Aisenstein y Gvirtz, 1999) (...) A fines del siglo XIX y primeras décadas del XX, con la organización y expansión del sistema educativo nacional, los modos de disciplinamiento escolar se modifican. Los saberes sobre el cuerpo se organizan disciplinariamente (...) El cuerpo comienza a tener tiempos y espacios específicos a través de la definición de las asignaturas dentro de la institución escolar. La Educación física es una de ellas...” (2003: 145-146) Refiriendo al cuerpo infantil, lo presenta como un cuerpo a ser socializado, lo cual implica, inicialmente, enseñar reglas de urbanidad, higiene y moral, y como un cuerpo de los alumnos al que hay que educar en cuanto a movimientos y gestos, que luego se complementan con otro tipo de conocimientos como los conocimientos científicos sobre el cuerpo. Claramente el artículo considera el lugar del cuerpo, y los saberes escolares asociados a él, en el currículo prescripto, por lo que se convierte en un texto ineludible al pensar el cuerpo, el currículo y la formación. He aquí suficientes consideraciones para imaginar las perspectivas que representan al cuerpo y la noción de cuerpo hegemónica. En este mismo sentido cobra valor su descripción al referir a los espacios en que el cuerpo comienza a ser pensado en perspectiva teórico-descriptiva, teórico-prescriptiva y prescriptiva y práctica, valiéndose del “curriculum en su concepción restringida, en tanto documento institucionalizado para regular el cuerpo (Kirk, 1999)”, como “artefacto pedagógico diseñado con fines específicos”. (2003: 146)

Por otra parte, las producciones de Pablo Scharagrodsky (2006; 2013; 2014) presentan distintos análisis sobre la formación de los profesores e instructores destinados a transmitir la cultura física. El trabajo de 2013 profundiza en las prácticas de la cultura física que recibían en las Escuelas Normales de maestras desde el plan de estudio de 1887. Allí la propuesta curricular gímica tomaba “la metáfora de la salud con fines moralizantes” que tensiona con los argumentos de Pablo Pizzurno³, quien propuso un cambio curricular y en las prácticas de la cultura física, y que fundamentaba su proyecto en la fisiología del ejercicio. Esta “cientifización” de la práctica, respaldada en el saber médico, evidenciada por el autor, plantea la necesidad de un nuevo “oficio”, el de “Maestro/a de educación física”, diferenciando y separando del maestro “generalista”. En las producciones de los años 2006 y 2014, Scharagrodsky profundiza con respecto a los trayectos formativos impulsados en torno a la figura del Doctor Romero Brest. Aborda cuestiones de género en los cursos temporarios de ejercicios físicos y en los primeros años del Instituto Nacional de Educación Física (2006), trabajando en particular en los posicionamientos jerárquicos en la estructura de los cursos. Así mismo, Scharagrodsky (2014) analiza la matriz instruccional (Plan de estudio, programas de materias y contenidos) del Instituto Nacional en los planes implementados durante las primeras tres décadas, centra su análisis en los impuestos desde los años 1912, 1915 y 1925, siendo ellos vinculados a la figura del Doctor Romero Brest. Indaga en los discursos médicos que ingresan en las instancias de formación, lo cual en la perspectiva del autor posiciona al “profesor” como “médico de segunda”, como quien aplica recetas.

Por otra parte, David Beer (2015) en su tesis de doctorado, desde una perspectiva conceptual similar a la de Aisenstein (1995), analiza el modelo didáctico del Instituto Nacional de Educación Física de Buenos Aires “Dr. Enrique Romero Brest” durante el autodenominado “Proceso de Reorganización Nacional”, de los años 1976-1983. En ese marco, considera las tramas de discusión que circulan dentro del Instituto y en la Dirección Nacional de Educación Física, identificando los distintos grupos de profesores y sus posicionamientos conceptuales en la disciplina y en la política.

³ Pablo Pizzurno (1865-1940). Educador argentino que se considera sentó las bases del sistema nacional de Educación Primaria.

Por su parte, Gladys Renzi (2015) se concentra en las continuidades y cambios en la formación de profesores en educación física en la provincia de Buenos Aires y en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en el período comprendido entre 1980-2010. Focaliza en las clasificaciones disciplinares de los diseños curriculares y los actores que se ocuparon de su definición, puntualizando en particular el lugar del deporte y apoyada en Basil Bernstein, relaciona los criterios de clasificación tomados al considerar las prácticas deportivas con los tipos y formas de identidad disciplinar promovidos en la formación.

Un aporte reciente de Osvaldo Ron y Marisa Fernández (2017), producto del estudio de la formación docente universitaria en el Centro Regional Universitario en Educación Física de San Carlos de Bariloche (UNComa) acerca referencias y particularidades interesantes. Allí, a partir de considerar las prácticas pedagógicas, los trayectos formativos y las articulaciones curriculares producidas y relativas a la formación se reconoce a esa formación docente universitaria como un universo complejo, contradictorio, paradójico y ambiguo. A lo largo del trabajo se identifican los sentidos particulares que circulan, se transmiten, producen y distribuyen en los itinerarios universitarios y la práctica profesional universitaria, en las trayectorias y en la cultura institucional. También las mediaciones, negociaciones, fugas de sentidos, torsiones semánticas y resistencias de los diferentes, todo ello en diferentes niveles de producción como los planes, programas y prácticas. En el trabajo se describe el impacto de las prácticas docentes en los itinerarios formativos, así como ciertas resistencias, objeciones y cuestionamientos al dispositivo curricular oficial, y a la vez, retoma una de las grandes preocupaciones, el abandono en formación universitaria.

2.6. Sin desentendernos del currículum aunque más cerca del cuerpo

Por su parte Jorge Saraví (1997; 2017) también acerca producciones significativas. Por un lado, desde un primer material, un estudio inicial en lo relativo a identidades y género que ciertamente resultó un aporte a la formación docente en educación física; y, más recientemente en su investigación sobre las prácticas corporales urbanas llevadas adelante por jóvenes *skaters* en la ciudad de La Plata. Es en este segundo trabajo que da cuenta de formas de sociabilidad entre pares y del surgimiento de espacios públicos como modos de expresión ciudadana. El estudio, sostenido desde la observación participante y

entrevistas en profundidad pone en evidencia no solo la necesidad de libertad y de un espacio propio para realizar sus prácticas, también de un uso creativo del tiempo libre. La producción permite incorporar en la perspectiva de la formación y debate no solo nuevos problemas, también prácticas no tradicionales como las desarrolladas por los *skaters* y contextos que exceden los habituales y escolarizados como son los espacios públicos.

En la misma línea, Gabriel Cachorro, Martín Scarnatto, Román César, Nancy Díaz Larrañaga y Juan Pablo Villagrán (2009) refiriendo a culturas escolares y cultura universitaria abordan aquello que definen como corporalidad y la subjetividad de los jóvenes, cuestiones que serán parte de sus producciones posteriores. Refieren a las transformaciones por las que atraviesan los cuerpos de los ingresantes a las carreras de educación física de la UNLP, en la transición de la institución escolar a la universitaria. Desde su estudio se plantea la reconstrucción de los procesos de cambio localizados en las trayectorias de los sujetos en sus vidas cotidianas, el relevamiento de los nuevos territorios ocupados para la reunión social y el registro de las incursiones en nuevas prácticas corporales, que se suman a los capitales corporales de las propias biografías de los estudiantes. Esta perspectiva y trabajo luego da lugar a otros dos estudios y producciones coordinadas por Cachorro (2013; 2016) que se direccionaron claramente hacia el tratamiento del cuerpo desde la perspectiva de prácticas corporales en la ciudad, considerando a las ciudades como espacios sociales donde puede visualizarse el despliegue de esas prácticas. Sobre esa base, señala que en el mapa de la ciudad se expresan procesos de permanencia y cambio de las manifestaciones culturales del cuerpo de sus habitantes, a partir de la experimentación de múltiples opciones y ofrece la opción de obtener otra visión de las tendencias corporales, descubrir historias, lugares ocultos y tramas de relaciones humanas con sus específicos encuadres de realización corporal. Por otra parte, en su producción más reciente, ubica en escena al devenir de la educación física con respecto a distinto tipo de prácticas corporales en la ciudad como: las tradicionales, las alternativas, las no convencionales y las emergentes, desde donde observan los procesos de transformación y de repetición cultural anclados en las relaciones entre los cuerpos, los espacios y los movimientos. Allí sostiene una matriz de interpretación estructurada a partir de cuatro tipos

de prácticas corporales: aéreas, acuáticas, terrestres y combinadas. Sin duda todo ello central al considerar la formación en educación física y los procesos de prácticas.

Otro aporte próximo a este estudio, es el de Eduardo Galak (2010), al referir al cuerpo en las prácticas corporales -tal y como él lo presenta-. Si bien su perspectiva de abordaje es en principio cercana sus referencias y postulados son distintos. En su trabajo, Galak sostiene que la disciplina educación física se ha constituido desde su génesis en la relación con el cuerpo, aun no habiéndolo conceptualizado exhaustivamente. También destaca que incluyendo en su denominación la palabra “física” remite directamente al cuerpo. A su vez, remarca que es necesario aclarar que ese cuerpo no ha tenido una única significación, significación que acompaña con el término inmutable. Desde ese marco, indaga las conceptualizaciones respecto del cuerpo en tres momentos, en sus palabras “se identifican con cierta claridad”: cuerpo clásico, al que llama cuerpo estructura; cuerpo-accesorio de la fisiología y la medicina; y los cuerpos plurales de la sociología. Se plantea pensar la educación física en la Argentina del siglo XXI, desde dos tesis: una primera en la que plantea que el cuerpo no se resume en ninguna de las concepciones expuestas pero tampoco es todas al mismo tiempo; y otra, que el cuerpo no nos es dado; no es “natural” o “biológico”; no es innato, es decir, no nacemos con un cuerpo. A partir de ello, sostienen dos hipótesis: una, desde la que señala hasta ahora y en general, el cuerpo ha sido tratado como cosa, por lo que ha sido limitado, restringido, reducido: a lo material, a lo afectivo, a lo emotivo, a lo interior; y otra, que el cuerpo debe tratarse como relación entre el discurso y el organismo, entre la palabra y la acción, como cultura encarnada. Propone en consecuencia que el cuerpo es en sus prácticas, que en ellas se hace presente y en ellas hay que buscarlo y formalizarlo, entendiendo por prácticas, a la manera de Foucault, no las representaciones que los hombres tienen de sí mismos o las condiciones que los determinan, sino lo que hacen y la manera en que lo hacen, más precisamente, las formas de racionalidad o regularidad que organizan lo que hacen. Es en este sentido, quizás, cuando la proximidad es más evidente.

Para finalizar, Silvana Simoy (2010; 2017) en su trabajo más reciente considera los planes de estudio de la UNLP desde la perspectiva de la formación,

analizándolos en lo relativo a sus alcances, funciones y potencialidades, considerando el ámbito en que han sido producidos y se implementan. En cambio en su primer trabajo, indaga sobre qué cuerpo proponen las asignaturas Educación Física que forman parte del plan de formación.

Como se puede ver, existe producción variada y extendida, con diferentes enfoques conceptuales y distintos casos e instituciones. Ello aporta significativamente, ofreciendo perspectivas diversas al análisis del estudio.

3. Capítulo 1. “Nociones de cuerpo educado en la formación superior. El caso del Plan de Estudios de Profesorado y Licenciatura en Educación Física, UNLP (2000-2017)”

3.1. Introducción. Hipótesis. Objetivos. Marco teórico. Fundamentación

A modo de presentación corresponde decir que, en este estudio se verá cómo y por qué el Plan de Estudios de Profesorado y Licenciatura en Educación Física de la UNLP (2000-2017) en tanto dispositivo de formación docente de las carreras homónimas, delimita, normaliza, fabrica, nomina, construye, por lo tanto, conceptualiza las nociones de cuerpo educado.

En primer lugar, es necesario señalar que, en un sentido amplio, trabajar sobre nociones implica abordar las ideas generales que se tienen sobre algo o sobre alguna cosa. De algún modo implica un conocimiento elemental o básico sobre una disciplina, situación, asunto, cuestión o cosa. Proviene del latín “notio o notionis”, es conocer, idea o concepción. Así la noción es una idea, es un conocimiento. Por ello, las nociones de cuerpo educado suponen conocimientos, o ideas, en lo relativo al cuerpo educado.

Por otra parte, también de modo preliminar, se puede decir que el cuerpo educado es una construcción del discurso y como tal producto de reglas, de sentidos y de usos que el trayecto formativo, en tanto dispositivo formativo regula, norma, por repetición, por convención.

Desde la pedagogía el cuerpo es nominado, jerarquizado, descripto y analizado, recurriendo a discursos que le dan forma y lo representan. En este sentido resulta apropiada y pertinente la visión de Vigarello (2005) cuando refiriendo al cuerpo sostiene:

“...la pedagogía muestra aquí, de una manera muy privilegiada, lo que cambia a comienzos del siglo XIX, no solo en su nivel, sino en el de la educación de los cuerpos. No se trata en absoluto de algunos ejercicios que continúan asegurando difusas influencias. Se trata de inaugurar movimientos muy especiales, cuya forma se pretende ante todo como preparatoria para otras realizaciones (...) Se advierte entonces cómo la pedagogía que corrige el cuerpo se encuentra en la

encrucijada de datos provenientes de diferentes horizonte...". (2005: 244)

Por ello, en segundo lugar, aun cuando esta formulación pudiese resultar suficientemente explicativa, bien vale referir al término discurso, desde una primera referencia, considerándolo en sus relaciones y diferencias con el término teorías. En este sentido, es significativo el aporte de Tadeu da Silva (1999) cuando, al abordar la teoría del currículum, presenta a estos términos en un texto revelador para la educación física latinoamericana, que bien vale recuperar en su extensión:

“...Podemos comenzar por la discusión de la noción de “teoría”. En general, en la noción de teoría está implícita la suposición de que la teoría “descubre” lo “real”, de que hay una correspondencia entre la “teoría” y la “realidad”. De una forma u otra, la noción involucrada es siempre representacional, especular, mimética: la teoría representa, refleja, espeja la realidad. Es una representación, una imagen, un reflejo, un signo de la realidad que -cronológica, ontológicamente- la precede. Así, para entrar en tema, una teoría del currículo comenzaría por suponer que existe “allá afuera”, esperando para ser descubierta, descripta y explicada, una cosa llamada “currículo”. El currículo sería un objeto que precedería a la teoría, la cual sólo entraría en escena para descubrirlo, describirlo, explicarlo”. (1999: 3)

Como fue mencionado antes, esta perspectiva, descriptiva por cierto, permite pensar en dos dimensiones: por una parte, en lo relativo a discursos y teorías, sus relaciones y tensiones; y, por otra parte, en un objeto significativo para el estudio en curso, el currículum.

En su descripción Tadeu da Silva también sostiene:

“Desde la perspectiva del pos-estructuralismo, hoy predominante en el análisis social y cultural, es precisamente ese sesgo representacional que vuelve problemático el mismo concepto de teoría. De acuerdo con esa visión, es imposible separar la descripción

simbólica, lingüística de la realidad -esto es, la teoría- de sus “efectos de realidad”. La “teoría” no se limitaría a descubrir, a describir, a explicar la realidad: estaría irremediablemente implicada en su producción. De cierto modo, al describir un “objeto” la teoría lo inventa. El objeto que la teoría supuestamente describe es, efectivamente, un producto de su creación.

En esa dirección, tendría más sentido hablar no de teorías sino de discursos o textos. Al desplazar el énfasis del concepto de teoría hacia el de discurso, la perspectiva pos-estructuralista quiere destacar precisamente el involucramiento de las descripciones lingüísticas de la “realidad” en su producción. Una teoría supuestamente descubre y describe un objeto que tiene una existencia relativamente independiente de la teoría. Un discurso, en cambio, produce su propio objeto: la existencia del objeto es inseparable de la trama lingüística que supuestamente lo describe...”. (1999: 3)

Este señalamiento, y diferencia, le permite a Tadeu da Silva volver sobre el concepto currículo y sostener:

“... un discurso sobre el currículo -aquello que, en otra concepción, sería una teoría- no se restringe a representar una cosa que sería el “currículo”, que existiría antes de ese discurso y que está allí, a la espera de ser descubierto y descrito. Un discurso sobre el currículo, aunque pretenda sólo describirlo “tal como él es realmente”, lo que efectivamente hace es producir una noción particular de currículo. La supuesta descripción es, efectivamente, una creación (...) La teoría primero crea y después descubre, pero, por un artificio retórico, aquello que ella crea termina apareciendo como un descubrimiento...”. (1999:3)

En su análisis, ubica en los años 20 como el momento que da lugar al inicio del tratamiento del curriculum como objeto específico de estudio e investigación en

los Estados Unidos, principalmente vinculado con el proceso de industrialización y los movimientos inmigratorios. Esto en términos de escolarización implicó, por un lado, la masificación y, por otro, la racionalización del proceso de construcción, desarrollo y evaluación de currículos. En ese marco, sin lugar a duda, el currículo es visto como un proceso de racionalización de resultados educacionales, cuidadosa y rigurosamente especificados y medidos, a partir de instalar como modelo institucional de esa concepción el de una fábrica.

Parafraseando a Tadeu da Silva, sin embargo, en la perspectiva de la noción de discurso, no existe ningún objeto “allá afuera” que se pueda llamar “currículo”, lo que se hizo fue crear una noción particular de “currículo”, en donde aquello que se definió como “currículo” pasó efectivamente a ser el “currículo”, puesto que para “...un número considerable de escuelas, profesores, estudiantes, administradores educacionales, “aquello” que Bobbit definió como currículo se *volvió* una realidad...”. (1999: 4)

A la vez, plantea:

“...La noción de discurso tendría una ventaja adicional. Ella nos eximiría de hacer el esfuerzo de separar -como estaríamos obligados si quedásemos limitados a la noción tradicional de teoría- afirmaciones sobre la realidad de afirmaciones sobre cómo debería ser la realidad. Como sabemos, las llamadas “teorías del currículo”, así como las teorías educacionales más amplias, están repletas de afirmaciones sobre cómo deberían ser las cosas. Desde la perspectiva de la noción de discurso, estamos eximidos de esa operación, en la medida en que tanto supuestas afirmaciones sobre la realidad como afirmaciones sobre cómo debería ser la realidad tienen “efectos de realidad” similares. Para decirlo de otra forma, supuestas afirmaciones sobre la realidad acaban funcionando como si fueren afirmaciones sobre cómo debería ser la realidad...”. (1999: 4)

Por otra parte, Palamidessi (1996) al referir al discurso curricular muestra una posición clarificadora, inclusive retomando elementos de la perspectiva de

Foucault, que le permiten vincular las construcciones discursivas a la noción de poder. En ese sentido expresa:

“...A lo largo de este trabajo uso la categoría «discurso» desde un punto de vista no lingüístico. La tradición saussureana y la mayor parte de las corrientes en el análisis del discurso, dominadas por un modelo binario de signo y por una oposición dicotómica entre los fenómenos de la lengua - social- y del habla - individual -, ha tendido a identificar la noción de discurso con las realizaciones del habla, haciendo de sujeto el agente productor de los significado (...) El foco de atención en el estudio del discurso no está centrado en el significado de las palabras sino en el papel del discurso en las prácticas sociales, las formas en que los enunciados institucionalizados funcionan como prácticas discursivas, articulados con prácticas y dispositivos no-discursivos e induciendo efectos de poder y control.

Todo dominio o control de la realidad social-natural debe controlar primero el campo del lenguaje, establecer distinciones, construir semejanzas y diferencias, controlando la aparición de los objetos. El discurso - en el juego delimitado de sus enunciados -es un principio de construcción de significaciones: muestra, jerarquiza, visibiliza, crea objetos:

El discurso, que tiene su propio modo de existencia, su propia lógica, sus propias reglas, sus propias determinaciones, hace ver, encaja con lo visible y lo solidifica o lo diluye, lo concentra o lo dispersa (Larrosa, 1995, p.66).

El discurso es una práctica modelizadora de la realidad, jerarquizadora y articuladora de relaciones específicas entre lo visible y lo decible. No es un reflejo puro de una realidad exterior que lo determinaría mecánicamente; es, desde esta perspectiva, una categoría constituida y

constituyente: Constituida, porque es una práctica mediadora de prácticas no-discursivas; constituyente, porque el discurso es la instancia, el espacio que hace posible la construcción y emergencia de significaciones y sentidos. El discurso es una práctica:

En fin, lo que se llama 'práctica discursiva' puede ser precisado ahora. No se la puede confundir con la operación expresiva por la cual un individuo formula una teoría, un deseo, una imagen; ni con la actividad racional que puede ser puesta en obra en un sistema de inferencia; ni con la 'competencia' de un sujeto parlante cuando construye frases gramaticales; es un conjunto de reglas anónimas históricas, siempre determinado en el tiempo y el espacio que han definido en una época dada, y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa (Foucault, 1995, p.198)". (1999: 192 y 193)

Esta posición es fundamental en este estudio. Interesan aquí las formas cómo el discurso, y las prácticas discursivas, organizan también los saberes y las prácticas, organizan los conocimientos, las enseñanzas, organizan y modelan formas de presentar y caracterizar los cuerpos y los saberes que los describen y presentan.

Profundizando en sus argumentos, Palamidessi sostiene:

“Si los discursos son prácticas que construyen los objetos de los que hablan y no conjuntos de signos que traducen objetos preexistentes, los objetos no son los referentes de los signos. Desde esta perspectiva, la atadura de las palabras y las cosas se rompe y se torna contingente, problemática, abierta a conflicto.

El discurso no admite ninguna soberanía exterior a sí mismo, ni la de un mundo de cosas de la cual sería su representación secundaria, ni la de un sujeto que sería la fuente o su origen. Por el

contrario, el discurso es la condición tanto del mundo de cosas como de la constitución de un hablante singular o de una comunidad de hablantes (Larrosa, 1994, p.66)

A la dependencia de las palabras respecto de las cosas, Foucault opone el poder del discurso, su potencialidad para determinar o crear el significado. Las cosas y juicios sobre las cosas no son exteriores al discurso, son objetos discursivos. Los discursos crean sistemas de objetos, suponen jerarquizaciones, exclusiones, estrategias. El discurso construye la puesta en relación de lo "decible" y lo "visible". Pero además de ser una práctica regulada, que presenta regularidades, el discurso es una entidad tensionada por luchas, sobre la que se ejercen innumerables operaciones de "solidificación" y control. Es una práctica social que regula la producción, circulación, apropiación de enunciados (...) El discurso funciona así como un sistema de producción, control, selección y exclusión de enunciados. Control de un campo de enunciados, su reactivación, recreación, como control de otros discursos. Es un dispositivo ordenado y ordenador, constituido y constituyente, estructurado y estructurante...". (1996: 192-194)

3.2. A modo de hipótesis

El estudio parte de una hipótesis inicial en la que se sostiene que en y desde el discurso pedagógico moderno circulan, transmiten, distribuyen y producen una pluralidad de cuerpos educados. También que, esta pluralidad está atravesada, entrelazada por discursos y comunidades discursiva. Aquí, las formaciones discursivas son consideradas desde tres perspectivas: formación discursiva biomédica, configurada desde la anatomía, la fisiología, ginecología y antropométrica; formación discursiva pedagógico-psicológico, lograda entre otras desde la pedagogía, la psicología, la historia, la sociología y la filosofía; y, una tercera formación discursiva, formuladas desde la propia disciplina educación física. Pero también se parte de la idea de que existe una noción de

cuerpo hegemónico dominante y en los márgenes existen nociones de cuerpo silenciadas, excluidas o ausentes.

3.3. Objetivos

Los objetivos generales del estudio son:

- Analizar y distinguir las prácticas que delimitan, construyen y significan las nociones de cuerpo educado.
- Indagar y diferenciar los discursos que conceptualizan las nociones de cuerpo educado.

Como objetivos específicos se formulan los siguientes:

- Identificar y distinguir las prácticas y los saberes que desde el discurso biomédico, legitiman una noción particular de cuerpo educado.
- Identificar y reconocer las prácticas y los saberes que desde el discurso pedagógico-psicológico, legitiman una noción particular de cuerpo educado.
- Identificar y examinar las prácticas y los saberes que desde el discurso de la Educación Física, legitiman una noción particular de cuerpo educado.
- Distinguir continuidades y discontinuidades planteadas en los diferentes discursos en los programas de las asignaturas de los diferentes trayectos a partir de la implementación del Plan de Estudios con respecto a los cuerpos educados.
- Reconocer usos, préstamos y mediciones a la hora de conceptualizar las nociones de cuerpos educados en los diferentes trayectos discursivos presentes en la estructura curricular (biomédica, pedagógico-psicológico y Educación Física).

De manera preliminar, se señala que se aborda el tema desde dos fuentes primarias. Se trabaja inicialmente considerando los Planes de Estudio 1984 y 2000. De este modo, se resaltan las particularidades y significaciones que el Plan 2000 contiene, señalando elementos de contexto y recuperando sentidos relativos a las modificaciones más significativas que engrosan sus características distintivas, pudiendo implicar la letra del mismo como también otros elementos e informaciones relativas al proceso de debate y su aplicación. A la vez, se trabaja con los programas de la mayor parte de las asignaturas correspondientes de los tres trayectos discursivos considerados: biomédico,

pedagógico y psicológico, y disciplinar. De esos programas se consideran tanto los objetivos y fundamentos como los contenidos, la bibliografía y las formas de evaluación. Por otra parte, se realizan entrevistas en profundidad y/o entrevistas focalizadas, centradas en el tema de estudio, el contexto y el proceso de transformación, a profesores responsables la elaboración de los programas de las asignaturas o con participación en esa elaboración, de modo de vincular los materiales, los procesos y la aplicación de esos programas para el dictado de las materias.

La metodología de análisis se corresponde con la perspectiva cualitativa e interpretativa. No obstante, en algunos aspectos, se integran elementos de orden cuantitativo que nutren y amplían las posibilidades de significación de la información obtenida.

La estructura del estudio implicará el armado de un esquema de 5 (cinco) unidades, destinando la primera al tratamiento de los términos y conceptos principales (saber, prácticas, discurso, campo y cuerpo, entre otros); una segunda unidad, destinada al trayecto discursivo biomédico; una tercera unidad, referida al trayecto discursivo pedagógico y psicológico; una cuarta unidad, vinculada al trayecto discursivo disciplinar, en la que se abordarán las asignaturas Educación Física 1, 2, 3, 4 y 5; y, una quinta unidad, también referida al trayecto disciplinar, destinada a las asignaturas Teoría de la Educación Física 1, 2, 3 y 4. Como cierre, se formulan las conclusiones del estudio.

3.4. Marco teórico

Como se puede observar, hay en esta tesis términos a partir de los cuales se desarrolla la hipótesis de estudio y se plantean tanto relaciones como problemas. Así mismo, se puede ver que esos términos son controversiales, no solo porque presentan distintos significados, vinculados a su uso o campo de aplicación, sino también porque en el campo de las ciencias humanas y sociales distintas perspectivas de análisis les asignan diferentes sentidos, conservando o no su significado.

En este trabajo, en un primer momento, se presentan sentidos y significados generales⁴, desde los cuales se abordan estas particularidades de modo de establecer luego los sentidos y significados que permiten comprender los usos dados a estos términos en el estudio. En otras palabras, se inicia esta presentación señalando en cada caso el significado más general y aceptado, para luego, en un segundo momento, plantear otros significados y sentidos, tomados desde perspectivas técnicas o académicas, dando así lugar al tratamiento del problema aquí abordado.

Con respecto al término cuerpo, apoyados en Le Breton se puede decir que en las sociedades occidentales "...el cuerpo es el signo del individuo, el lugar de su diferencia, de su distinción" (1990:9). El cuerpo es existencia y símbolo a la vez. Le Breton señala que cada sociedad esboza un saber singular sobre el cuerpo a partir de sus usos, sus correspondencias. También sostiene que las concepciones del cuerpo son tributarias de las concepciones de persona y que las relaciones entre éste, el mundo y los otros evidencian una trama común o distinta si lo pensamos en la antigüedad o en la actualidad. En su perspectiva, el cuerpo es una construcción simbólica, no una realidad en sí. Plantea que no es un dato indiscutible, algo evidente, sino una construcción social y cultural, por lo cual en el mundo moderno, el cuerpo moderno pertenece a un orden diferente en donde hay una ruptura del sujeto con el cosmos, con los otros y consigo mismo.

Posteriormente, Le Breton (2002) agudizando su perspectiva de análisis señala que la corporeidad humana es un fenómeno social y cultural, es materia simbólica en la que ese cuerpo se plasma como objeto de representaciones y de imaginarios. Subraya la imposibilidad de vida cotidiana sin intervención de la corporeidad. También recalca que:

"... Aun cuando más no sea por la actividad perceptiva que el hombre despliega en todo momento y que le permite ver, oír, saborear, sentir, tocar... y, por lo tanto, establecer significaciones precisas del mundo que los rodea".

⁴ En algunos casos se trabaja recuperando el significado corriente o social del término, en otros se avanza definiéndolos desde textos técnicos y/o académicos. Esta distinción no responde a ninguna otra cuestión que lo que aporta su recuperación a este estudio.

El cuerpo, moldeado por el contexto social y cultural en el que se sumerge el actor, es ese vector semántico por medio del cual se construye la evidencia de la relación con el mundo: actividades perceptivas, pero también la expresión de los sentimientos, las convenciones de los ritos de interacción, gestuales y expresivos, la puesta en escena de la apariencia, los juegos sutiles de la seducción, las técnicas corporales, el entrenamiento físico, la relación con el sufrimiento y el dolor. La existencia es en primer término corporal”. (2002:7)

En la misma línea, abordando como tema el cuerpo en la modernidad para desde ahí pensar el cuerpo en la escuela, Scharagrodsky (2007) sostiene:

“Ninguna cultura ni ninguna organización social y política - con independencia del período histórico y del lugar geográfico-, ha ignorado al cuerpo. Muy por el contrario, este ha sido el centro de fuertes atenciones y constantes conflictos. La sexualidad, la emocionalidad, la higiene, la moral, la dietética, la alimentación, la vestimenta, las prácticas vinculadas al cuidado y mantenimiento del cuerpo son apenas algunos de los aspectos propios e inseparables de la “existencia corporal”.

Esto último sugiere que el cuerpo no puede ser considerado sólo como un conjunto de huesos, articulaciones, músculos, tendones, aponeurosis, órganos, fluidos o tejidos. Más bien es un fenómeno social, cultural e histórico. El cuerpo no existe en “estado natural”; siempre está inserto en una trama de sentido y significación. Vale decir, es materia simbólica, objeto de representación y producto de imaginarios sociales. Siempre se manifiesta como un terreno de disputa en el que se aloja un conjunto de sistemas simbólicos entre los que se destacan cuestiones vinculadas al género, a la orientación sexual, a la clase, a la etnia o a la religión”. (2007: 2)

Esta enunciación le permite sostener que:

“En consecuencia, no existe nada natural en un movimiento, una postura, un gesto, un desplazamiento, una mirada o una sensación. Ni la biología ni la fisiología determinan los comportamientos corporales. Son las lógicas sociales, culturales y familiares, en el marco de singulares tramas institucionales, las que modelan el cuerpo, lo atraviesan y definen un repertorio particular de actividades perceptivas, expresiones de sentimientos y emociones, ritos de interacción corporal, juegos de apariencia y de seducción, técnicas corporales, universos morales específicos, reglas de etiqueta y vestido, técnicas de mantenimiento del cuerpo, usos corporales, inscripciones corporales, inconductas corporales, formas de entrenamiento físico, intercambios de miradas, modos de configurar el rostro, relaciones con el placer, el deseo, el dolor, la enfermedad, el sufrimiento o la estima (Mauss, 1971; Picard, 1986; Goffman, 1986)”.

Por otra parte, en el mismo texto, refiere a pensar el cuerpo en la escuela en perspectiva de cuerpo educado, en este caso en perspectiva de discurso pedagógico moderno:

“...Es común escuchar el supuesto de que el cuerpo históricamente ha estado ausente en la escuela. La mayoría de los actores de la trama educativa ha insistido en la poca o nula atención a la educación del cuerpo (...) Algo así como si al "pasar lista" en las aulas el cuerpo nunca hubiera dicho presente. Un cuerpo sin voz ni voto (...) Se supone que en este proceso los cuerpos no han sido objeto de regulación, ni de control. Vale decir, los cuerpos no han sido "educados", ni formados, ni reformados”. (2007: 3)

Si bien no es de nuestro interés referir aquí en particular a cuestiones propias de la modernidad si es de interés señalar que este autor, centrándose en la regulación y el control del cuerpo infantil, ubica y sintetiza con claridad un nudo

argumentativo de mucho valor en el discurso pedagógico moderno que no podemos eludir, o al menos no podemos dejar de mencionar si referimos al cuerpo educado:

“Que el cuerpo en la escuela sea, en parte, "olvidado" no significa que haya carencia de órdenes corporales. Nunca hay vacío en las escuelas. Esto es así porque cualquier proceso que niega y reprime siempre tiene una instancia afirmativa y productiva. Y los cuerpos no son la excepción. Más bien el cuerpo es el primer efecto del poder. Especialmente si aceptamos el principio foucaultiano sobre el poder, el cual señala que: "nada es más material, más físico, más corporal que el ejercicio del poder" (Foucault, 1992: 105). (2007:4)

A la vez, el cuerpo al que se referirá aquí no es cualquier cuerpo ni todos los cuerpos. Claramente ambas cosas serían imposibles, no sólo por su inconmensurabilidad también por la imposibilidad de dar cuenta de esto como una totalidad material. El tratamiento se sitúa en un campo dentro del campo educativo, el campo de la educación física, y en particular en la formación superior universitaria.

Sin duda, la formación superior universitaria presenta matices. Interesa aquí la perspectiva de cuerpo educado que orienta las concepciones presentes en los programas de las asignaturas de los diferentes trayectos discursivos determinados para el Plan de las carreras de Profesorado y Licenciatura, implementado en el año 2000 en la UNLP.

Interesa recuperar las miradas y perspectivas presentes en el Plan, observables y sostenidas como referencias en la formación desde las diferentes formas posibles que éste permite y genera⁵. Por ello, las significaciones y sentidos asignados al cuerpo en los distintos trayectos formativos muestran y evidencian perspectivas, intereses, tradiciones y búsquedas singulares que deben observarse y considerar en sus tramas de significación.

⁵ Los contenidos mínimos plasmados en el Plan, los programas de las asignaturas, los textos utilizados para el tratamiento de esos contenidos, las evaluaciones elaboradas para la acreditación y los discursos de los profesores, con independencia de los niveles de coherencia e integración que puedan sustentar, evidencian sentidos y dan cuenta de formas de concebirlo.

El Plan 2000, a partir de una formulación discursiva extensa y coherentemente articulada, acorta distancias entre la estructura que propone y las incumbencias que plantea. Ofrece cercanía también en la enunciación de materias, contenidos y temas desde un discurso propio, o valiéndose de términos de uso corriente o habitual en la disciplina, cuestiones que dan afinidad y ofrecen la posibilidad de significar, construir y proyectar nuevas apropiaciones de saber, prácticas y discursos a la luz de las transformaciones del momento.

Por otra parte, como se mencionó anteriormente, el tratamiento y el análisis de los términos que guían este trabajo se inicia partiendo de los registros más accesibles y corrientes que son los aportados por la definición dada a cada uno de ellos por la Real Academia Española. Esta institución es una institución cultural que junto a otras veintitrés academias de la Lengua -correspondientes a cada uno de los países donde se habla el español- conforman la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE), y se ocupa de establecer la regularización lingüística garantizando así un uso común, respetando sus estatutos fundacionales, le permite velar el sostén de unidad lingüística en el ámbito hispano⁶, una fuente inicial ineludible para recuperar significados de los términos es el Diccionario de la lengua española, aun cuando solo sea para presentarlos y dar cuenta de la diversidad de sentidos y significados que en ellos se evidencia, muchos de los cuales -usos- no tendrán mayor sentido en este trabajo. A continuación, se extiende el tratamiento a perspectivas y contribuciones intelectuales que, a modo de referencia o punto de partida, permiten dar lugar a un primer abordaje que se profundiza a lo largo del estudio.

3.4.1. El término campo

Dicho esto, campo⁷ según la RAE del lat. *Campus* 'terreno llano', 'campo de batalla'.

1. m. Terreno extenso fuera despoblado.
2. m. Tierra laborable.
5. m. Sitio que se elegía para salir a algún desafío.

⁶Real Academia Española (2016). "Estatutos y reglamento de la Real Academia Española". *Web de la RAE*. Consultado el 5/10/2017.

⁷ Extraído de <http://dle.rae.es/?id=711mEYU> Consultado 14/2/18

6. m. Terreno de juego, localidades e instalaciones anejas donde se practican o contemplan ciertos deportes, como el fútbol.

Por otra parte, campo en perspectiva de Bourdieu es:

“un espacio social de acción y de influencia en el que confluyen relaciones sociales determinadas, es una red de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones se definen en su existencia y en las determinaciones que les imprimen a sus ocupantes por la situación actual o potencial en la estructura de distribución de poder o capital, y por las relaciones objetivas con las demás posiciones. La noción de campo, en Bourdieu, implica pensar en términos de relaciones. Estas relaciones quedan definidas por la posesión o producción de una forma específica de capital, propia del campo en cuestión. Cada campo es -en mayor o menor medida- autónomo; la posición dominante o dominada de los participantes en el interior del campo depende en algún grado de las reglas específicas del mismo. El conjunto estructurado de los campos, que incluye sus influencias recíprocas y las relaciones de dominación entre ellos, define la estructura social”.⁸

Esta misma fuente, refiriendo al campo como lucha sostiene:

“...Un campo es un sector determinado de la actividad social (estructuras simbólicas); ejemplos específicos de campos analizados por Bourdieu o sus discípulos han sido el arte, el sistema educativo, (...) En cada uno de estos sectores, los individuos participantes desarrollan actividades (...) en las que ponen en juego los recursos de los que disponen (...), buscando obtener los bienes que solo este campo específico puede proveer”.

⁸ Extraído de [https://es.wikipedia.org/wiki/Campo_\(sociolog%C3%ADa\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Campo_(sociolog%C3%ADa)) Consultado 14/2/18

Seguendo a Bourdieu, un campo es un espacio configurado a partir de leyes, principios y propiedades que los caracterizan implicando influencias y relaciones entre las partes. Implica pensar en términos relacionales.

3.4.2. El término saber

Saber⁹

Del lat. *sapĕre*.

Conjug. modelo.

1. tr. Tener noticia o conocimiento de algo. *Supimos que se había casado.*
2. tr. Estar instruido en algo. *Sabe química.*
3. tr. Tener habilidad o capacidad para hacer algo. *Sabe guardar un secreto.*
4. tr. Estar seguro o convencido de un hecho futuro. *Sabíamos que no nos fallarías.*
5. intr. Tener noticias o información sobre alguien o algo. *¿Sabías de la crisis de Gobierno? No sé nada desde hace tiempo.*
6. intr. Ser muy astuto. *Este niño sabe más que los mayores.*
7. intr. Dicho de una cosa, especialmente de algo comestible: Tener un determinado sabor. *La salsa sabía muy fuerte. Esta sopa sabe a ajo.*
8. intr. Dicho de una cosa: Producir en el ánimo el efecto expresado. *Le supo mal que no vinieras.*

Saber

1. m. sabiduría (conocimiento profundo en ciencias, letras o artes).
2. m. Ciencia o facultad.

3.4.3. El término práctica¹⁰

Del lat. Tardío *practĭcus* 'activo', 'que actúa', y este del gr. πρακτικός *praktikós*; la forma f., del lat. Tardío *practĭce*, y este del gr. πρακτική *praktiké*.

1. adj. Perteneciente o relativo a la práctica.
2. adj. Dicho de un conocimiento: Que enseña el modo de hacer algo.
3. adj. Experimentado, versado y diestro en algo.
4. adj. Que piensa o actúa ajustándose a la realidad y persiguiendo normalmente un fin útil.

⁹ Extraído de <http://dle.rae.es/?id=WsvRvUOjWswcTXr> Consultado el 5/10/17

¹⁰ Extraído <http://dle.rae.es/?id=TtEMsxJ> Consultado 5/10/17

5. adj. Que comporta utilidad o produce provecho material inmediato.
6. m. Técnico que, por el conocimiento del lugar en que navega, dirige el rumbo de las embarcaciones en la costa o en un puerto.
7. f. Ejercicio de cualquier arte o facultad, conforme a sus reglas.
8. f. Destreza adquirida con el ejercicio de la práctica.
9. f. Uso continuado, costumbre o estilo de algo.
10. f. Modo o método que particularmente observa alguien en sus operaciones.
11. f. Ejercicio que bajo la dirección de un maestro y por cierto tiempo tienen que hacer algunos para habilitarse y poder ejercer públicamente su profesión. U. m. en pl.
12. f. Aplicación de una idea o doctrina.
13. f. Contraste experimental de una teoría.

3.4.4. El término discurso

Discurso¹¹

Del lat. *discursus*.

1. m. Facultad racional con que se infieren unas cosas de otras.
2. m. Acto de la facultad discursiva.
3. m. Reflexión, raciocinio sobre antecedentes o principios.
4. m. Serie de las palabras y frases empleadas para manifestar lo que se piensa o se siente. *Perder, recobrar el hilo del discurso.*
5. m. Razonamiento o exposición de cierta amplitud sobre algún tema, que se lee o pronuncia en público.
6. m. Doctrina, ideología, tesis o punto de vista. *El partido tiene un discurso revolucionario.*
7. m. Forma característica de plantear un asunto en un texto. *Es un rasgo propio del discurso barojiano.*
8. m. transcurso. *El discurso del tiempo.*
9. m. Ling. Unidad igual o superior al enunciado que constituye un mensaje.
10. m. Ling. Lenguaje en acción, especialmente el articulado en unidades textuales. *La lingüística del discurso.*

¹¹ Extraído de <http://dle.rae.es/?id=DtpVc7a> Consultado el 5/10/2017

11. m. T. lit. Escrito o tratado, generalmente de no mucha extensión, en que se discurre sobre una materia determinada.

12. m. de sus. Trayecto o curso de una parte a otra.

Cumplida esta primera presentación de los términos, se procede a referir a los mismos en sentido técnico, académico. En primer lugar, para el caso del término práctica¹² se puede decir que es un término polisémico, esto es que tiene o presenta más de un significado. Se puede señalar que, como término del género femenino, tiene dos significados iniciales principales, por una parte, ejercicio o realización de una actividad de forma continuada y conforme a sus reglas, y, por otra, habilidad o experiencia que se consigue o se adquiere con la realización continuada de una actividad. Por ello, se puede aplicar el término a una persona a la cual la práctica es algo que la caracteriza, y en ese caso aplicaríamos el término a una persona que piensa o actúa siguiendo un fin útil apegado a la realidad y que ello le permite resolver o atender situaciones y problemas sin dificultades. También se utiliza para referir a la aplicación de una idea o experimentación de una teoría domina tanto la teoría como la práctica, ejercicio, experimento o bien en el caso de realizar una acción de hacer o usar una cosa de manera habitual, una costumbre. A la vez, en situaciones de enseñanza se los utiliza para referir al caso de un ejercicio realizado bajo la dirección de un maestro o especialista. Del mismo modo, cuando el término es utilizado para el caso de un objeto se lo hace si este objeto permite resolver con simpleza o y facilidad algún problema, es decir, se hace referencia a un objeto práctico. En muchas ocasiones, la expresión práctica se utiliza para situaciones en donde la ejercitación está presente o es un requerimiento, por ejemplo “practiquemos esta situación a ver si nos sale” o “tenemos que practicar la regla de tres simple porque a veces me confundo, siento que no la domino”. Este sinnúmero de usos, todos ellos considerados válidos, obligan al menos en nuestro trabajo a precisar el sentido y el uso que le daremos al mismo cuando lo utilicemos en el presente desarrollo, que en parte puede tomar elementos propios de esta diversidad pero que aplicados en un sentido específico también implican un significado particular.

¹² Gran Diccionario de la Lengua Española © 2016 Larousse Editorial, S.L. (28/9/2017).

Como se señaló antes, al hablar de práctica¹³, una perspectiva determinante para trabajar el término, dada su incuestionable presencia y adhesión en los discursos de las ciencias humanas y sociales es la perspectiva foucaultiana. La obra de Castro (2005), describe con suma precisión y detalle términos y conceptos utilizados por el filósofo francés, citándolo señala, que a la práctica:

“...No se la puede confundir con la operación expresiva por la cual un individuo formula una idea, un deseo, una imagen; ni con la actividad racional que puede funcionar en un sistema de inferencia; ni con la ‘competencia’ de un sujeto hablante cuando construye las frases gramaticales; es un conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y en el espacio, que han definido, para una época dada y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa”. (AS, 153-154)

El dominio de las prácticas se extiende entonces del orden del saber al orden del poder. A su vez, en palabras de Castro:

“...a pesar de la importancia que este concepto tiene en las obras de Foucault, no encontramos en éstas ninguna exposición detallada del concepto de práctica; resulta necesario reconstruirlo a partir de otras indicaciones... y en este sentido, en un primer texto¹⁴... una serie de investigaciones que nos constituyen históricamente, delimitan y definen lo que entiende por práctica. 1) Homogeneidad. Estas investigaciones no se ocupan de las representaciones que los hombres tienen de sí mismos o de las condiciones que los determinan, sino más bien de “lo que hacen y la manera en que lo hacen”; más precisamente aún, de “las formas de racionalidad que organizan las maneras de hacer” (DE4, 576)... 2)

¹³ Autores: Julián Pérez Porto y Ana Gardey. Publicado: 2010. Actualizado: 2010. Definición de práctica (<https://definicion.de/practica/>) Consultado 25/9/2017 10:36 am

¹⁴ “Qu’est-ce que les Lumières?” (DE4, 562-578) y L’ Archéologie du savoir Foucault se sirve frecuentemente del concepto de regularidad para caracterizar las prácticas discursivas (en AS, 98, por ejemplo).

Sistematicidad. Estas investigaciones exigen además que se considere sistemáticamente el dominio de las prácticas, es decir, que se tome en consideración el eje del saber (las prácticas discursivas), del poder (las relaciones con los otros) y de la ética (las relaciones del sujeto consigo mismo) en lo que tienen de específico y en su entrelazamiento. 3) Generalidad. Por último, las prácticas que Foucault estudia (las relaciones entre razón y locura, enfermedad y salud, crimen y ley) poseen un carácter recurrente¹⁵. Sin embargo, no hay que interpretar esta generalidad o recurrencia como si se tratara de una realidad metahistórica cuya permanencia y variaciones habría que reconstruir a través de la historia. La generalidad de las prácticas es en sí misma una configuración histórica singular (DE4, 577)". Luego, considerando un segundo texto, puede recuperarse que "...no es una historia ni de los comportamientos ni de las representaciones, sino de una experiencia, si se entiende por 'experiencia' la correlación entre dominios de saber, tipos de normatividad y formas de subjetividad en una cultura (HS2, 10)". Considerando un tercer texto "...Foucault interpreta el análisis histórico de las formas de experiencia en términos de "pensamiento". "Por 'pensamiento' entiendo lo que instaura, en diferentes formas posibles, el juego de lo verdadero y de lo falso y, en consecuencia, constituye al ser humano como sujeto de conocimiento; lo que funda la aceptación o el rechazo de la regla y constituye al ser humano como sujeto social o jurídico; lo que instaura la relación consigo mismo y con los otros y constituye al ser humano como sujeto ético. Así entendido, no hay que buscar el pensamiento en las

¹⁵ L' Archéologie du savoir Foucault se sirve frecuentemente del concepto de regularidad para caracterizar las prácticas discursivas (en AS, 98, por ejemplo) y L' Archéologie du savoir Foucault se sirve frecuentemente del concepto de regularidad para caracterizar las prácticas discursivas (en AS, 98, por ejemplo).

formulaciones teóricas, como las de la filosofía o de la ciencia; éste puede y debe ser analizado en todas las maneras de decir, de hacer, de conducirse, en las que el individuo se manifiesta y obra como sujeto de conocimiento, como sujeto ético o jurídico, como sujeto consciente de sí y de los otros. En este sentido, el pensamiento es considerado como la forma misma de la acción, como la acción en la medida en que ésta implica el juego de lo verdadero y de lo falso, la aceptación o el rechazo de la regla, la relación consigo mismo y con los otros” (DE4, 579-580). En síntesis, podemos decir que Foucault entiende por prácticas la racionalidad o la regularidad que organiza lo que los hombres hacen (“sistemas de acción en la medida en que están habitados por el pensamiento”) (DE4, 580), que tiene un carácter sistemático (saber, poder, ética) y general (recurrente), y que por ello constituye una “experiencia” o un “pensamiento”.

Sin dudas, esta conceptualización y definición del término práctica permiten entender, por una parte, que el utilizarlo supone sentidos y posibilidades de construcción y significaciones muy diversas y, a la vez, producto de ello, niveles de complejidad, pues se alojan en él ante todo dominios y usos que trascienden lo observable y el uso en sí.

Considerando ahora el término saber, es muy interesante la definición y conceptualización realizada por Foucault sobre él. En palabras de Castro:

“Saber (Savoir). La obra de Foucault de 1969 lleva como título *L’ Archéologie du savoir*. El término “saber” define, precisamente, el objeto de la arqueología. Si tomamos en cuenta las obras precedentes... en el género “saber”... Foucault procede por sucesivas delimitaciones para determinar en qué sentido habla de saber a propósito de estos dominios... entiende por saber las delimitaciones de y las relaciones entre: 1) aquello de lo cual se puede hablar en una práctica discursiva (el dominio de los

objetos); 2) el espacio en el que el sujeto puede ubicarse para hablar de los objetos (posiciones subjetivas); 3) el campo de coordinación y de subordinación de los enunciados en el que los conceptos aparecen, son definidos, se aplican y se transforman; 4) las posibilidades de utilización y de apropiación de los discursos (AS, 238)". Foucault sostiene "El conjunto así formado a partir del sistema de positividad y manifestado en la unidad de una formación discursiva es lo que se podría llamar un saber. El saber no es una suma de conocimientos, porque de estos se debe poder decir siempre si son verdaderos o falsos, exactos o no, aproximados o definidos, contradictorios o coherentes. Ninguna de estas distinciones es pertinente para describir el saber, que es el conjunto de los elementos (objetos, tipos de formulación, conceptos y elecciones teóricas) formados a partir de una única y misma positividad, en el campo de una formación discursiva unitaria". (DE1, 723)

Nuevamente, los términos son interpretados por el filósofo francés de manera abierta y compleja, integrándolos y vinculándolos a diferentes tipos de análisis y relaciones, sin someterlos desde una perspectiva convergente, más bien desde una mirada divergente o plural para delimitarlo en razón de esa complejidad de perspectivas. Pensar al saber en términos de suma de conocimientos, sin duda construcción compleja en sí, dejaría fuera del saber otras relaciones que y construcciones posibles que imponen o requieren de elementos de muy diversas índoles. En palabras de Foucault conceptos pero también formulaciones, opciones teóricas y posiciones subjetivas a la vez.

Por otra parte, para considerar el término Discurso inicialmente seguimos a Ferrater Mora (1964) que señala que, la noción de discurso -como traducción en la filosofía griega y medieval, y en parte en la filosofía moderna-:

"se contrapone a la intuición. Esto ocurre en Platón, en Aristóteles, en Plotino, en Santo Tomás y -en parte- en Descartes, Kant y otros autores modernos. La contraposición no equivale, sin embargo, a la completa

exclusión de un término en favor del otro. Lo normal es considerar el proceso discursivo como un pensar que se apoya últimamente en un pensar intuitivo. Éste proporciona el contenido de la verdad; aquél, la forma. Casi ninguno de los grandes filósofos del pasado ha admitido la posibilidad de un conocimiento *enteramente* discursivo; en cambio, se ha estimado posible lo que algunos escolásticos (Santo Tomás) llamaban *cognitio sine diseur-su*, y algunos modernos (Descartes) *simplex mentisinspectio*. La tendencia a *subrayar la* importancia de uno u otro aspecto del conocimiento ha determinado en gran medida las correspondientes filosofías. Así, puede decirse *grosso modo* que hay *insistencia* en el conocimiento *simplici in-tuitu* en Platón, Plotino, Descartes y Spinoza, mientras que hay *insistencia* en el conocimiento *discursivo* en Aristóteles y Santo Tomás. El clásico debate entre platónicos y aristotélicos puede examinarse desde este punto de vista”.

En el sentido anterior, “el *discursus* alude al hecho del curso (*cursus*) de un término a otro (o de una proposición a la otra) en el proceso de un razonamiento...”. Según el uso, el discurso puede ser *informativo*, *valorativo*, *incitativo* y *sistémico* (*systemic*). El discurso es *informativo* (o los signos del discurso son usados informativamente) cuando se producen los signos en tal forma, que son causa de que alguien actúe como si algo hubiera tenido, tuviera o fuera a tener ciertas características. El discurso es *valorativo* cuando se usan los signos de modo que causen un comportamiento preferencial en alguien. El discurso es *incitativo* cuando se producen los signos de suerte que se susciten modos más o menos específicos de responder a algo. El discurso es *sistémico* cuando se producen los signos para organizar una conducta que otros signos tienden a provocar. Cuando los signos de los cuatro tipos son adecuados se llaman respectivamente *convincientes* (no forzosamente verdaderos), *efectivos*, *persuasivos* y *correctos*.

A su vez, en investigación social los discursos, suponen la acción social de grupos y actores sociales que se encuentran inmersos en modos de interacción

y diferentes formas de lucha que se inscriben en contextos históricos y sociales determinados, de algún modo reconociendo una dimensión dialógica en la que compone su significado. Desde la perspectiva bourdieana se señala que:

“... el discurso se construye en el marco de situaciones sociales y se encuentra informado por un sentido práctico que tiene como propósito (...) intervenir de manera estratégica en dichas situaciones, produciendo efectos a su favor, como el reconocimiento, la distinción, el enclasmamiento o la diferenciación social...”. (Iuliano, R. y Pinedo, J.: 2015: 151)

Además, siguiendo a Castro podemos decir que el término Discurso (Discours):

“... toca uno de los temas centrales del trabajo de Foucault... la tarea de L’ Archéologie du savoir. Allí Foucault define el discurso como el “conjunto de enunciados que provienen de un mismo sistema de formación; así se podría hablar de discurso clínico, discurso económico, discurso de la historia natural, discurso psiquiátrico” (AS, 141). El discurso “está constituido por un número limitado de enunciados para los cuales se puede definir un conjunto de condiciones de existencia”. (AS, 153).

A medida que Foucault sustituye la noción de episteme por la de dispositivo y, finalmente, por la de práctica, el análisis del discurso comenzará a entrelazarse cada vez más con el análisis de lo no-discursivo (prácticas en general). Este cambio está sujeto, a su vez, a modificaciones, puesto que Foucault varía su concepción del poder. De este modo, desde un punto de vista metodológico, es necesario abordar la cuestión del discurso en relación con la arqueología, la genealogía y la ética, es decir, los ejes del trabajo del filósofo francés. Foucault se ocupa de la función del discurso como formador de la subjetividad. Esta función consistiría en ligar el sujeto a la verdad.

3.5. Los cuerpos educados en el plan estudios 2000. Metodología y fuentes

Como se mencionó antes, la metodología de análisis se corresponde con la perspectiva cualitativa e interpretativa aunque en algunos aspectos se integran

elementos de orden cuantitativo de modo de nutrir y ampliar las posibilidades de significación de la información obtenida.

Con respecto a los materiales e insumos con los cuales se trabaja el tema, en tanto fuentes primarias, se utilizan los Planes de Estudio 1984 y 2000, de modo de poder destacar las particularidades y significaciones que el Plan 2000 contiene, resaltando elementos de contexto y sentidos relativos a las modificaciones más significativas que engrosan sus características distintivas pudiendo implicar la letra del mismo, como así también otros elementos e informaciones relativas tanto al proceso y los debates políticos y académicos como a su aplicación o implementación. Luego se analizan los programas de las asignaturas de los tres trayectos discursivos considerados: biomédico, pedagógico y psicológico, y disciplinar. En los programas se consideran los objetivos y fundamentos como los contenidos, la bibliografía y las formas de evaluación. Por otra parte, se realizan entrevistas en profundidad y/o entrevistas focalizadas a profesores responsables de la elaboración de los programas de las asignaturas -o con participación en esa elaboración-, centradas en el tema de estudio, el contexto, el proceso de transformación y la implementación. Así se intenta vincular los materiales, los procesos y la aplicación de los programas en el dictado de las materias.

Por otra parte, se observan formulaciones que, a modo de resignificación conceptual, refieren a nociones de cuerpo posibles sostenidas en nuevas perspectivas, entre ellas la de “cuerpo construido”. Esta perspectiva, al igual que otras presentes en la formación, como se podrá ver luego, difiere de la conceptualización tradicional que, apoyada en las ciencias biológicas y naturales o en las teorías clásicas del movimiento, proponen una noción de “cuerpo biológico” o “cuerpo instrumento” presente en la enseñanza tradicional. El plan de estudios, y como derivación de él los programas, la bibliografía utilizada en el tratamiento de los contenidos, y las distintas modalidades y características de las formas de evaluación para la acreditación, dan cuenta de las maneras de concebir los contenidos. A la vez, manifiestan y ofrecen pautas de reconocimiento de estos.

Si bien el Plan 2000 no es acompañado de citas o referencias bibliográficas que permitirían reconocer y dar cuenta de las perspectivas presentes en él, es a partir del discurso utilizado, que muestra la presencia de términos y

denominaciones no presentes antes, que se evidencian cambios y reconfiguraciones conceptuales significativas, necesarias de marcar. En este sentido, a partir de un análisis general, se puede sostener que en el Plan 2000 un aspecto relevante a señalar es la utilización de conceptos y términos antes infrecuentes. Su inclusión evidencia un posicionamiento conceptual y una orientación innovadora y transformadora. El uso destacado de términos como: educación física, cuerpo, enseñanza, teoría, prácticas, investigación y aprendizaje¹⁶ es parte de esa utilización. Ello se refleja tanto lo relativo a las asignaturas específicas -Educación Física y Teoría de la Educación Física- cuanto a las vinculadas a otras disciplinas y campos como educación o psicología, en mayor medida, y sociología o historia, en menor medida. Asimismo, continúan presentes otros términos relevados en Planes anteriores como juego, deporte, gimnasia y vida en la naturaleza¹⁷. Por otra parte, en el caso de considerar esto solo en lo relativo a los contenidos establecidos para las asignaturas los números de los términos señalados en primer lugar se reducen aunque manteniendo una fuerte presencia. Los términos señalados en segundo lugar muestran la misma declinación porcentual, esto es reducen su aparición.

Por otra parte, otra modificación significativa es que términos muy presentes en el Plan 1984 como Gimnástica, Teoría Especial, Introducción y General desaparecen¹⁸. Otros términos no presentes en este Plan, pero sí en los programas de sus asignaturas, como actividad física o expresiones como “agentes de salud” dejan de ser utilizados como maneras de referir a las prácticas disciplinares.

Los “nuevos” términos y usos implican un cambio conceptual, implican un movimiento conceptual en el campo. El Plan 2000 refiere a Educación Física y

¹⁶ En la totalidad del documento presentado aparecen: educación física en 430 oportunidades, teoría en 124, prácticas en 93, enseñanza en 77, investigación en 42 y aprendizaje en 26. En el apartado 6 correspondiente a contenidos y objetivos mínimos se observa que: educación física aparece en 90 oportunidades, teoría en 43, prácticas en 33, enseñanza en 39, investigación en 12 y aprendizaje en 23.

¹⁷ En la totalidad del documento presentado aparecen: cuerpo en 12 oportunidades, deporte en 11, juego en 10, gimnasia en 15, vida en la naturaleza en 12 y movimiento en 8. En el apartado 6 correspondiente a contenidos y objetivos mínimos se observa que: cuerpo aparece en 6 oportunidades, deporte en 7, juego en 5, gimnasia en 6, vida en la naturaleza en 5 y movimiento en 4.

¹⁸ Los planes que acompañan esta presentación, y principalmente el titulado “Planes de estudios vigentes y Tabla de equivalencias” muestran con claridad los cambios producidos en la denominación de las asignaturas.

se vale de esta expresión en toda su extensión, suprimiendo así relaciones de subordinación con respecto a otras disciplinas o campos (Ron: 2003) y respecto a la educación física misma.

El año 2000 se considera como el año de implementación del plan, aun cuando las materias de los primeros años comenzaron esta implementación tiempo antes. Esto estuvo relacionado con la intención de lograr mayores y mejores adecuaciones en el conjunto de modificaciones que el nuevo plan imponía.

La carrera de Profesorado en Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) fue creada en el año 1953 y, pasando por distintas inscripciones, desde su apertura perteneció a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En el inicio de su creación dependió del Departamento de Ciencias de la Educación, razón por la cual podría entenderse su fuerte arraigo curricular con las Ciencias de la Educación, cuestiones que la diferenciaron, al menos en parte, de las propuestas curriculares de los Institutos Nacionales de Educación Física. A su vez, aunque en menor medida, la carrera recibió influencias del campo de la Ciencias Sociales, que con el tiempo la colocaron en un plano de vinculación y pertenencia institucional. No obstante, estudios realizados por Alicia Villa (2002; 2003) marcan que el inicio del Profesorado en Educación Física de la UNLP mostraba una “tradición humanista”.

Como señala Levoratti (2017):

“El año 2000 se inició en el profesorado de Educación Física de la UNLP con un nuevo plan de estudio que presentó cambios significativos en relación a la propuesta que se venía desarrollando hasta entonces, incrementando la duración de la carrera un año más, llevándola a cinco, ofreciéndose tanto el Profesorado en Educación Física como su Licenciatura¹⁹. El diseño del plan y la colocación en la agenda de debate en los actores de la UNLP, se inició ocho años antes de su

¹⁹ La extensión de la duración de la carrera a cinco años, es presentada por los actores como una exigencia-tendencia de la Universidad en ese momento, como plantea uno de los entrevistados: “el decano era Guillermo Obiols, y él insistía, y hoy yo creo que no estaba tan equivocado, que todas las carreras de profesorado y licenciatura que se daban en Humanidades tenían 5 años, y que bueno que nosotros no teníamos por qué ser distintos. Bueno, esa son las cosas que uno acepta, cuando elige formar parte de una estructura, ¿no?”.

aprobación. Los relatos de los profesores que participaron de ese proceso, ubicaban el inicio del trabajo en el año 1992 con la asunción como jefe del Departamento de Educación Física de Ricardo Crisorio, quien fue designado por el decano Doctor José Luis de Diego, que iniciaba su gestión al frente de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación ese mismo año y continuó hasta el año 1998²⁰.

La colocación en la agenda de la discusión del plan de estudio se realizó en paralelo al desarrollo del primer congreso de Educación Física y Ciencias en la Universidad (1993), la creación de la “*Revista Educación Física & Ciencia*” (1994) y la apertura del primer proyecto de investigación en el marco del programa de incentivos a los docentes investigadores en el año 1995. Estas cuatro prácticas, que por cierto no eran las únicas que se realizaron pero sí son las que se erigen como las significativas de este período y formaron parte de “la política del departamento”²¹, se encontraron fundamentadas en la perspectiva de los actores en el hecho de “armar un campo” (Entrevista realizada por Levoratti el 14 de octubre de 2015, en La Plata).

“En esta interpretación, el plan de estudio se inscribió en las discusiones por la ‘construcción de un campo’ de la educación física dadas hacia dentro de la propia institución de formación, con el objetivo de crecer en ‘términos académicos’”²². (Levoratti, 2017: 7)

²⁰ José Luis De Diego se desempeñará también en dicho puesto entre 2001-2004.

²¹ Debemos destacar otros acontecimientos que los actores mencionan de este período como es el caso de: la creación del Ciclo Extraordinario de Licenciatura, la participación en la COPIFEF y la escritura de los CBC.

²² En el plan de estudios se destaca la posibilidad de continuar estudios de posgrado en el ‘campo disciplinar’ elemento que hasta entonces se planteaba como dificultoso por la duración de la carrera -cuatro años- y por el hecho que se expedía solamente como título el de profesor en educación física. En la letra del Plan, se expresa que “ambas orientaciones permitirán el acceso a estudios de posgrado. La reforma del plan de estudios prevé la apertura de especializaciones, maestrías y doctorado en el campo disciplinar”.

Esta posición es compartida por el Prof. Carlos Parenti, quien fuera Director de la carrera a partir de la recuperación democrática, quien asumió en ese período la responsabilidad de recuperar el funcionamiento del Departamento y trabajar en la articulación y desenvolvimiento del mismo tanto en lo relativo al funcionamiento e inserción académica cuanto en lo político. Parenti²³ señala en este sentido que:

“...Ese momento fue un momento de lucha básicamente porque la tradición académica era que la educación física servía como un mero hecho escolar, no se pensaba la educación física con una tradición social, académica, científica, de investigación o deformación en licenciatura. La formación era más pensada en término de profesorado. Todas las corrientes venían del extranjero, básicamente europeas, que sea la educación física de campo podría decirse... era su base pero había que saltarla y ampliar el cerco, porque estábamos cercados en el campo, en la Facultad de estábamos “cercados”, en el sentido de que muchos pensaban la educación física como una disciplina escolar. Fue una carrera que entró, lo voy a decir en términos quizás muy violentos, por la fuerza pero entró por la fuerza por el grado de no comprensión de la sociedad. Como en Humanidades iba a estar educación física. Fue una lucha terrible desde sus orígenes. Tuvo sensación por ejemplo cuando se funda o se crea la carrera, con el plan quinquenal de Perón, porque había que dar una educación física social, un deporte social, entonces por ahí tuvo una veta (...) Pero había que refundar a la educación física, refundarla después del 84, o mejor dicho a partir del 84 (...) después con esta perspectiva consumista de los años ’90 había que dar otras cosas, y a la vez la reforma de los 90, la

²³ Entrevista realizada al Prof. Carlos A. Parenti el 22 de agosto de 2018, focalizada en dos temas: el contexto político institucional y el proceso de elaboración del programa de la materia a su cargo, Teoría de la Educación Física 3.

reforma educativa que también estuvo en esos años en los cuales hubo mucha tensión con respecto a educación física, y hubo importantes aportes (...) Nosotros teníamos que estar de acuerdo por ejemplo con el nuevo pensamiento psicomotriz, en donde la educación física escolar era el hacer, ese hacer se transforma es un hacer más pegado a la psicomotricidad. Pero bueno seguía siendo un simple hacer como test, me refiero a los test psicomotrices y los fundamentos estaban en Piaget, un Piaget mal entendido, Piaget mal interpretado, porque era forzado hacia la educación física y Piaget no hablaba de educación física, lo hacía desde otro lado (...) Después se empieza a ver en la Facultad había preocupaciones sobre la educación física en el sentido de que se pretendía una educación física que creciera por supuesto. No todos los departamentos estaban de acuerdo, por la hegemonía de los departamentos, por las tradiciones, pero otras personas pensaban distinto pensaban que educación física tenía que crecer y vino la lucha en el sentido de ir proyectando una educación física que tenga un sentido social, puede ser antropológico, filosófico, y desde ahí se fueron armando las nuevas propuestas (...) en los primeros programas que nosotros hicimos con Jorge Fridman ya poníamos cierto enfoque sociológico y antropológico. Se tomaban autores como Bernard, Denis, autores franceses que hablaban de psicoanálisis sobre el cuerpo, y esto evidenciaba a otra dirección. Ya no pensábamos al cuerpo, no lo presentábamos en términos orgánicos solamente sino en otros términos y esto nos dio la posibilidad de un avance sustantivo y ahí empezaron ciertas tensiones, por ejemplo, esta idea de que solamente una filosofía podía hablar de cuerpo, pero bueno era un cuerpo platónico o un cuerpo aristotélico, o

un cuerpo pensado desde otro lado, no era el cuerpo de la cultura o de las ejercitaciones y la cultura”: (2018: 2 y 3)

Estas descripciones dan cuenta de las tensiones y las aspiraciones, del reconocimiento y de la búsqueda, de una necesidad de construcción latente y en marcha.

A la vez, Parenti da cuenta de un proceso de revisión vinculado a las propias formas de comprensión de la educación física, a las tensiones que supuso e impuso esta revisión frente a modelos hegemónicos que excedían los marcos de la propia institución, la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, que daban cuenta de modos de construcción y significación escolares, o bien gímnicos y deportivos, y que contaban con un desarrollo que excedía el marco local, concretamente refiriendo a la “Escuela de Colonia”, Alemania:

“...la historia marca al menos desde la recuperación de la democracia, en el año 84, cómo hubo que generar cambios con respecto a lo que era la tradición gímnica de la educación física basada en la Escuela de Colonia, en donde tenemos por ejemplo el rendimiento y la fisiología para el rendimiento, y recuperar la idea amavetiana de una educación física dentro de las humanidades, posiblemente también dentro de las ciencias sociales. Así que hubo que luchar, y en la década de los ’90 el pragmatismo económico llevaba a otros modos de pensar y era nuestra posibilidad de ampliar los conceptos sobre qué va a ser la educación física. En general en el sentido común la educación física era la escuela. En ese sentido que la educación física es para la escuela, una parte, o sea la parte docente que ya está afincada (...) en parte había cambiado por el consumo (...) de la práctica corporal podría decirse en gimnasios en instituciones deportivas, en la amplitud de campo. Antes estaba pensada solamente para la escuela, solamente en el campo docente para un profesor que daba clase en la escuela, en el jardín y pareció necesario, lo estaba

marcando la tendencia, dar cuenta que la educación física es una disciplina de intervención con un amplio campo, no solamente escolar y ahí empezamos a gestar una nueva teoría, podría decirse, recuperando ciertas cosas, como decía de Amavet, quizás Amavet más en términos filosóficos Y con un sentido antropológico también (...) Ahora también después había otro modo de tomar al cuerpo". (2018: 1)

Volviendo a la idea de "construcción de un campo" recuperada por Levoratti, en este sentido, la utilización de nuevos términos o conceptos como también la resignificación de saberes y prácticas y la definición de nuevas prácticas implicaron sin duda un cambio en la mirada y un claro intento por referir a un campo, un campo en particular, no entendido como tal hasta ese momento.

Como señala Ron (2003: 69):

"El campo de la Educación Física, como todo campo, es *dinámico* y cuenta con una *fuerte autonomía* de *independencia relativa*. Por ello, no ha sido siempre lo que es hoy²⁴, del mismo modo que no siempre se lo denominó como Educación Física²⁵, aunque siempre estuvo determinada por su carácter pedagógico".

De algún modo esa dinámica específica y particular es la que permite reconocer al campo de la educación física como un espacio en construcción, con singularidades que la vinculan y enlazan con otros campos, que le permiten valerse y significar conceptos y términos que establecen nuevas relaciones con el campo, o bien permiten explicar de mejor modo el campo, y también producen nuevas formas. Así, ya no puede entenderse a la Educación Física como un espacio rígido e inmóvil, más bien dinámico, flexible y construyendo un marco, que si bien da cuenta de fronteras o límites difusos también derivan porosos.

En el mismo texto se plantea:

²⁴ Esto puede constatarse en los viejos manuales que ubican en la Educación Física otras configuraciones de movimiento, como la danza, por ejemplo. Ya en la actualidad podemos ver variedad de nuevas prácticas corporales que se incluyen en la Educación Física como consecuencia de las demandas de la sociedad.

²⁵ Fundamentalmente, el S. XX muestra diversidad de denominaciones asignadas al campo, aun cuando las configuraciones y prácticas puedan ser las mismas que las actuales.

“El capital cultural de la Educación Física. La Educación Física es el lugar de constitución de una forma específica de capital cultural que, por lo tanto, cuenta con sus propias leyes. Bourdieu dice que los campos son espacios relativamente autónomos, a modo de microcosmos provistos de sus propias leyes, a su vez sometidos a leyes sociales, aunque éstas, evidentemente no son las mismas. Hay en ellas regularidades construidas que dan cuenta de una forma específica de conocimiento. No hay desenvolvimientos fortuitos o azarosos. He aquí un debate pendiente”. (Ron, 2003: 66)

Esta posición, en particular la definición de desenvolvimiento fortuito y azaroso permite destacar el sentido de este movimiento conceptual en la propuesta del Plan 2000. En otro marco, esa particularidad podría pasar desapercibida. Bien vale señalarla y analizarla como paso previo a cualquier consideración. Hay en ello también un modo de construcción de saber, de prácticas y de discursos en marcha.

Esa construcción, evidentemente considera algunos rasgos del campo como la escritura y la oralidad, entre otros:

“Así las cosas, se abre una nueva dimensión del problema, en tanto estamos obligados a preguntarnos acerca de cómo pasar de la oralidad a la escritura, cómo pensar la producción escrita, de qué modo conceptualizar esa “oralidad naturalizada”, de modo de presentarla como conocimiento; qué estrategias desarrollar para lograr producir conocimiento.

Como consideración final en la integración de estos rasgos queremos resaltar que un campo de conocimientos se juega todo el tiempo en sus prácticas - discursivas o no discursivas-; ²⁶ se constituye y moviliza en torno a ellas revalidando o refutando sus ideas, sus conceptos, sus categorías, generando nuevos

²⁶ Usamos estas categorías en el sentido que las plantea M. Foucault.

conocimientos y promoviendo relaciones con conocimientos de otros campos, enriqueciendo y modificándose en esa compleja dinámica de relación.

Todo campo que se precie de serlo considera sus rasgos, los interpreta como problemas; atiende de ese modo a su especificidad y sus particularidades”. (Ron, 2003: 62 y 63)

La posición implica reconocer que nuestras prácticas dicen quiénes somos, qué sabemos, qué hacemos y con ello, sin dudas, cuáles son los problemas a los que la educación física se enfrenta. Ese conjunto de relaciones y saberes dan cuenta del campo, dan cuenta de tradiciones, significaciones y cambios, permiten significar el saber de una práctica.

“Igualmente, la oralidad no es sólo esto. Me interesa plantear que lo que se dice, la forma en que, el por qué se dice, responde -configurándose como una parte de la práctica- a la lógica específica del campo. Hay detrás de esa oralidad una lógica específica, un saber específico, una lógica construida en la práctica, una lógica propia y exclusiva del campo. Así, la especificidad de la oralidad y su imprescindible presencia –no hay forma de enseñar en la Educación Física sin ella- la transforman en un rasgo preeminente”. (Ron, 2003:61)

Sin duda, la oralidad y la escritura tienen un sentido de significación positiva que en el caso de la Educación Física cobra real importancia. Las palabras, los términos, las formas de producir y decir dan cuenta del campo. Hay cosas que decir. Hay formas de decir. Como se sostiene en el mismo texto: “(...) la palabra no puede sernos eternamente prestada, porque la especificidad de nuestras prácticas puede ser escrita por nosotros de mejor manera (...) escribamos nuestras prácticas para decir por nosotros mismos quiénes somos y qué hacemos”. (2003: 59).

3.6. Los tiempos de debate institucional

Recurriendo al valor y el sentido de la oralidad y la palabra, interesa recuperar al menos parte del tratamiento que el Consejo Académico²⁷ dio al Proyecto del

²⁷ El Consejo Académico, según Estatuto de la UNLP, es el órgano de gobierno y representación de las Facultades. Está integrado por doce miembros: siete docentes, de los

Plan de Estudios de Educación y la participación varios actores institucionales, entre ellos el Prof. Marcelo Giles, Director del Departamento de Educación Física al momento de la presentación. Allí se pueden ver y distinguir las tensiones propias a una reforma curricular y las disputas institucionales del momento. Puede visibilizarse, al menos en parte, el sentido de lo propuesto y las concepciones presentes en lo relativo a la formación en Educación Física, como así también la inserción y vinculación de la Educación Física con respecto a las disciplinas que componen el complejo y variado entramado

cuales seis deberán ser profesores y uno auxiliar docente, cuatro estudiantes y un graduado. Habrá un representante del personal no-docente, con voz y sin voto. El Decano presidirá sus sesiones y tendrá voto en caso de empate. A modo ilustrativo se presentan las funciones establecidas en el ARTÍCULO 76º, en cuyo punto 4 surge su responsabilidad respecto del acto en cuestión abordado aquí: 1) Dictar disposiciones generales sobre el gobierno interior, didáctico, disciplinario y administrativo de su Facultad. 2) Conocer en apelación de las resoluciones del Decano, en la aplicación particular de las Ordenanzas o Resoluciones de carácter general. 3) Ejercer en apelación la jurisdicción en asuntos disciplinarios. 4) Proyectar los planes de estudios y sus modificaciones. 5) Aprobar, observar o rechazar los programas que preparen los profesores. 6) Autorizar la expedición de título de las respectivas profesiones o grados académicos. 7) Controlar, bajo fiscalización de la Universidad, la administración de los fondos que le sean asignados a la Facultad, debiendo rendir cuenta documentada. 8) Supervisar la enseñanza y los exámenes directamente o por comisión y recabar del Decano informe sobre la preparación que obtengan los alumnos. 9) Designar al Secretario del Consejo Académico, Prosecretario y Contador, a propuesta del Decano. 10) Designar los profesores de la Facultad, dando cuenta al Consejo Superior. 11) Proponer al Consejo Superior la separación de los profesores de la Facultad, previo sumario o juicio, pudiendo disponer la inmediata suspensión por el voto de las tres cuartas partes de los miembros que componen el Cuerpo. 12) Revalidar los títulos expedidos por universidades extranjeras dando cuenta al Consejo Superior. 13) Suspender o separar al Decano y Vicedecano por el voto de las tres cuartas partes del total de los miembros que integran el Consejo. 14) Decidir la renuncia de los profesores. 15) Reglamentar la docencia libre y el funcionamiento y creación de cátedras paralelas de su Facultad. 16) Determinar la fecha, el orden y la forma de inscripción a exámenes y demás pruebas de suficiencia. 17) Presentar al Consejo Superior el proyecto del presupuesto anual de la Facultad. 18) Promover la extensión universitaria. 19) Fijar las condiciones de admisibilidad y de promoción de alumnos. En el caso de los estudios de pregrado no se pondrá limitación numérica. 20) Llamar a concurso para la provisión de los cargos docentes y de investigación y decidir sobre los mismos. 21) Designar a los representantes de la Facultad ante los congresos y reuniones científicas del país y del extranjero. 22) Proponer al Consejo Superior la creación o cesación de Centros, Institutos y Laboratorios de Investigación. Supervisar anualmente su funcionamiento, dando cuenta a la Comisión de Investigaciones de la Facultad y del Consejo Superior; llamar a concurso para la provisión de cargos de Director de Centros, Institutos o Laboratorios de Investigación, según el reglamento del Consejo Superior. 23) Crear la Comisión de Investigaciones de la Facultad y reglamentar su funcionamiento. 24) Designar al delegado de la Facultad a la Comisión de Investigaciones de la Universidad. 25) Probar la creación y reglamentar el funcionamiento –a propuesta del Decano- de las Comisiones permanentes o transitorias del Consejo Académico. 26) Designar al Vicedecano de la Facultad dentro del estado de profesores de la misma a propuesta del Decano. 27) Aprobar la creación y organización de las Secretarías de la Facultad, a propuesta del Decano. Las Secretarías respectivas serán designadas a propuesta del Decano. 28) Otorgar “especial preparación” en un área de conocimiento, por el voto de las tres cuartas partes de sus miembros.

institucional de la Facultad, inclusive aquellas que forman parte o integran el Plan de estudios²⁸.

En la Sesión en cuestión²⁹, el Decano Prof. Guillermo Obiols presenta el Proyecto de Plan de Estudios señalando³⁰:

“Sr. DECANO.- Como ustedes saben, el plan de estudio de la carrera de Educación Física de la Facultad, es un antiguo anteproyecto (...) Este proyecto ha tenido un amplio consenso en el Departamento de Educación Física, también tuvo una consulta específica por parte del profesor Alfredo Furlán, este Consejo lo ha tratado en las comisiones de Enseñanza, de Finanzas y de Interpretación y Reglamento y, a mi juicio, resulta un proyecto sólido que va a significar un paso adelante en la carrera de Educación Física. Contempla no solamente el profesorado -que es tradición desde la creación de la carrera- sino que agrega la licenciatura.

Tal vez vale la pena decir que del dictamen de la Comisión de Enseñanza surge alguna propuesta de aclaraciones y modificaciones que, en general, han sido aceptadas por el director del Departamento quien, por otra parte, se encuentra presente en esta reunión para que el consejero que lo desee pueda hacer las preguntas que considere conveniente.

²⁸ Las exposiciones y el debate constan en Acta N° 204/98 correspondiente a Sesión del día 7 de octubre de 1998, ocasión en que el Profesor Marcelo Giles, Director de Departamento de Educación Física expone y responde preguntas sobre el Plan de Estudios propuesto a miembros del Consejo, previa votación del mismo, como última instancia de tratamiento en la Facultad.

²⁹ Acta N° 204/98 de Sesión Ordinaria de Consejo de Académico del 7 de octubre de 1998.

³⁰ Aquí se exponen parte de las intervenciones del Director de Departamento y de Consejeros por el Claustro de Profesores -Marcelo Giles y José Luis De Diego, Carlos Parenti, María Luisa Freyre y Ana Barletta-. El Profesor José Luis De Diego y la Profesora Ana Barletta fueron Decano y Secretaria Académica de la gestión al momento de iniciarse el trabajo de la Comisión Curricular que entendió en la elaboración del Plan, constituida por el Director de Departamento Profesor Ricardo Crisorio. Esto permite entender, al menos en parte, el conocimiento del proceso y de la propuesta presentada. Por otra parte, el Profesor Carlos Parenti formaba parte del grupo impulsor de la reforma y había sido Director de la carrera en el período anterior a la conformación de la comisión, por lo tanto conocía en detalle las necesidades e intereses del Departamento y los déficits que caracterizaban al Plan 1984, que imponían como necesidad una reforma.

Sra. FREYRE.- Cuando este tema fue considerado en la Comisión de Enseñanza yo no estuve presente porque no me encontraba en el país. Lo he visto hace dos días pero, de todas maneras, los profesores por la minoría hemos consultado con el profesor Berstch, con los profesores de Ciencias de la Educación y con los estudiantes y no tenemos ninguna objeción respecto del profesorado. En lo personal, sí tengo algunos problemas para entender la factibilidad que pueden tener las licenciaturas..." (1998: 9)

La discusión sostenida a lo largo de la Sesión en torno al Plan propuesto, refleja una posición de apoyo muy clara en cuanto al Profesorado, no así en lo referente a la propuesta de Licenciatura, básicamente como resultante de dos cuestiones: por una lado, la tradición existente de la carrera con respecto al profesorado y, por otro, sumado a la condición de novedad en el caso de educación física, la particularidad de que la propuesta de licenciatura incluía orientaciones. A partir de la exposición de la Dra. Freyre interviene con una aclaración el Decano y luego da la palabra al Director de Departamento.

El Decano sostiene:

"...En la reunión pasada de Consejo Académico aprobamos en general las pautas para la elaboración de los planes de estudio y ahí, justamente, la pauta 7 dice que *"licenciaturas y profesorados incluirán un bloque de asignaturas de orientación que, según los casos, pueda asegurar o bien la profundización en algún aspecto de la disciplina, o bien la conexión con otra disciplina. Este bloque comprenderá entre cuatro y seis asignaturas a cubrir por los alumnos, en función de sus preferencias, según las opciones que autoricen los distintos planes de estudio..."* (...) Cito esto porque creo que lo que se ha intentado en el plan de estudio de Educación Física, con éxito o no, tal vez esto sea discutible, es llevar adelante este bloque de orientación. El año pasado cuando me reuní con la gente del Departamento de Educación Física, consideramos que había que ver las dos posibilidades en

la licenciatura, por un lado, la profundización a través de seminarios y de estudios específicos hacia algún campo en particular dentro de la Educación Física, pero que no era de desdeñar sino que sería muy importante para la carrera que, en el futuro, los licenciados en Educación Física pudieran tener la posibilidad de diálogo con otras disciplinas, en particular con las que se cursan acá en la Facultad. Entonces, tener un licenciado en Educación Física que, por ejemplo, haya hecho cuatro o cinco asignaturas del Departamento de Filosofía o del de Letras o del de Historia y así sucesivamente, permitiría al departamento en su conjunto una serie de relaciones que yo creo que serían valiosas”. (1998: 10 y 11)

Este marco da cuenta de cómo eran pensados los planes y propuestas a partir de una serie de condiciones que comenzaban a variar en cuanto a las tradiciones y prácticas, y que instalaban debates y tensiones lógicas.

En uso de la palabra, el Director de Departamento, Prof. Giles sostuvo lo siguiente:

“...Las orientaciones de la licenciatura tienen el objetivo de profundizar, en algún campo disciplinar, los estudios en Educación Física en función de mejorar la formación de nuestros graduados, en relación a las comunicaciones continuas que tenemos en esos campos.

Por otro lado, hay una razón que también es importante para nosotros, cual es el reclamo del sector de graduados de mejorar la formación en este sentido, porque nos hemos encontrado, después de cuarenta años de existencia, con que hemos tomado contacto en distintos lugares con estas disciplinas que básicamente son orientación y que, además, son requeridas también dentro del profesorado actual como líneas en donde se desarrollan algún tipo de investigación, algún tipo de trabajo o algún tipo de estudio.

En cuanto a la pregunta puntual de la consejera en relación a la implementación, no tenemos ninguna duda de que podemos funcionar, de la misma manera que hemos funcionado en otros eventos que hemos organizado en la Facultad. Presuponemos que la implementación de los tutores va a ser, sin ninguna duda, con profesores de Educación Física que estén en el Departamento y también suponemos que pueden ser otros profesores de la Universidad u otros profesores de la Facultad los que tutoreen a los licenciandos. No tenemos nada prefijado porque no quisiéramos trabar, en ningún caso, la posibilidad de los estudiantes de realizar la carrera de licenciatura. Preferimos que los alumnos, con la supervisión del tutor, organicen estos seis espacios curriculares.

Sin ninguna duda, el Departamento va a tener una supervisión de esos espacios curriculares, así lo dice la reglamentación de la licenciatura, fundamentalmente, una supervisión que implica no decir qué es lo que está bien y lo que está mal, sino también la posibilidad de sugerir. Para eso el Departamento, en su momento, estudió los planes de estudio vigentes en todas las carreras que tienen que ver con las orientaciones y, en algunos casos, entabló comunicación con profesores o funcionarios de unidades académicas o directores de departamentos, para poder ver qué tipo de materias se dictan y cuáles podrían servir. De hecho hemos tenido reuniones con la Secretaría Académica de Bellas Artes y con la gente de Periodismo que son las más alejadas, porque con los otros departamentos tenemos contacto permanente. Inclusive hemos tenido reuniones con profesores que están en el área de las Ciencias Biológicas, que si bien parecen más cercanos a la Educación Física, las

asignaturas no se dictan aquí y por eso no tienen directa relación con nosotros.

La idea es que los alumnos puedan implementar un plan de seis espacios curriculares, con un tutor y que puedan consultar al Departamento para que se les sugiera cuáles podrían ser esas asignaturas. También la idea es que no solamente realicen cursadas en otras unidades académicas o en otros departamentos, sino que el Departamento pueda ofrecer, a través de esta comunicación que decimos, algunos seminarios dictados especialmente para esas orientaciones.

Por supuesto, cuando hablamos de orientación en Educación, va a ser con la gente de Ciencias de la Educación con la que vamos a conversar, cuando hablamos de Filosofía, con la gente de Filosofía y así en todos los casos (...) siempre hemos consultado a los departamentos (...) y no nos alcanzan los conocimientos en Educación Física como para poder evaluarlos. No tenemos ningún tipo de inconveniente en hacerlo y así lo pensamos.

Es importante que quede claro que no van a recibir el título de licenciados en Educación Física con una orientación determinada, sino que dentro de esa orientación van a hacer su licenciatura en Educación Física y el título seguirá siendo licenciado en Educación Física. La idea es que puedan profundizar en un campo del conocimiento con el cual habitualmente nuestra disciplina tiene contacto profesional y académico". (1998: 12 y 13)

Esta presentación y defensa da cuenta a las claras del modo en que el Departamento de Educación Física sostiene las relaciones institucionales, académicas y de saber, refrendadas en prácticas que acompañadas del discurso muestran entramados y complejidades de diversos órdenes y niveles. Sin duda, el cuerpo pensado desde la Educación Física muestra desde este

Plan una posición distinta al presente en la tradición disciplinar. Más allá de la defensa disciplinar, el Decano resalta esta particularidad en la perspectiva disciplinar.

Otra intervención significativa que aporta a clarificar el carácter de la reforma en este punto es la sostenida por el Consejero De Diego:

“...después de participar durante seis años en la Comisión de Enseñanza del Consejo Superior creo que éste es un plan de estudios muy bien formulado. Eso es lo primero que quería decir (...) Esas tres orientaciones son disciplinarias, no interdisciplinarias, es decir, son profundizaciones en algún campo al interior de la disciplina, lo que no quiere decir que no pueda haber seminarios que la conecte con otras (...) Podría haber orientaciones que tengan que ver, fundamentalmente, con el interior de la propia disciplina y podría haber otras que tendieran a lo interdisciplinario. ¿Cuáles serían las orientaciones que plantea el plan de estudios de Educación Física que responderían al interior de la disciplina? Una, probablemente, es la de Ciencias Biológicas, hay un cuerpo fuerte dentro de la carrera que tiene que ver, fundamentalmente, con Anatomía Funcional, con Fisiología Humana y con la Fisiología en el Ejercicio, en el Deporte. Esa es una rama de la carrera muy claramente identificada, que podría terminar en una orientación en el área biológica. Otra de las orientaciones es en Ciencias Sociales. En Educación Física existe un seminario de investigación en el que fundamentalmente se trabaja sobre las cuestiones sociales de la Educación Física. Creo que ahí podría haber un área de interés para los graduados en Educación Física y es otra de las áreas que en el desarrollo de la carrera tiene una inserción fuerte.

Obviamente, la orientación en Educación está largamente fundada, dado que la carrera tiene muchas materias

pedagógico-educativas, quizás sea la que más tiene después de Ciencias de la Educación, dentro de la Facultad...". (1998: 14, 15 y 16)

A ello se suma la Prof. Ana Barletta, quien sostiene:

"...Cuando tratamos este tema en la Comisión de Enseñanza, justamente, veíamos que en el plan de estudio de la licenciatura en Educación Física estaban estas orientaciones y lo que quedó claro desde el principio es que el título iba a ser de licenciado en Educación Física y no con orientación, es decir, esa orientación no va a figurar en el título (...) como lo planteó el Decano inicialmente, para que Educación Física pudiera contemplar en el plan una vinculación con un conjunto importante de asignaturas que se dan en esta Facultad y que también tienen que ver con la identidad de Educación Física dentro de la Facultad de Humanidades (...) No se nos ocurrió que se desprendiera de aquí que estas orientaciones iban a estar dictadas exclusivamente por los profesores de Educación Física (...) Estos temas también los hablamos con el profesor Giles en la reunión de la Comisión, en el sentido de si iba a haber un plan general para todas las licenciaturas, quiénes podían ser tutores, si sólo los profesores ordinarios, si tenían que ser del departamento, si podían ser de afuera y demás (...) y creo que en el dictamen de la Comisión se especifica que sería conveniente que el director del trabajo final de la licenciatura fuera un profesor de universidades públicas (...) Cuando tomamos el tema de la licenciatura, lo pensamos como una apertura del Departamento de Educación Física a otros estudios de grado y también en una apertura de ese Departamento hacia el conjunto de la Facultad y no tan exclusivamente, como lo tenía hasta ahora, en Educación...". (1998: 16, 17 y 18).

A lo largo del debate, distintas voces expresaron posiciones al respecto, confirmando mayoritariamente lo sostenido en cuanto a una perspectiva disciplinar que relaciona sus saberes con otros saberes producidos en otras disciplinas y campos, que puede construir objetos disciplinarios e interdisciplinarios, que se sitúa en relación con otros. Esta particularidad debatida a partir de una línea del plan refleja claramente un movimiento del saber disciplinar, como se sostiene antes, desde una dirección hacia varias posibles. Cuerpos pensados no solo en términos pedagógicos, o biológicos como la tradición sostiene sino pensados en términos de las ciencias sociales en general, intentando dar lugar a diversidad de perspectivas posibles.

En este sentido, el Profesor Parenti señala en la sesión:

“...Reitero algo que ya fue expresado: el título de licenciado (...) es una modalidad de profundización (...) reuniones atrás se citó el caso en el que se piden trabajadores con experiencia, entonces no se pueden presentar aquellos que no la tienen. Lo digo por la referencia a que aquí se estarían formando los profesores y los alumnos, quizás esto sea por la tradición que no tiene Educación Física y que sí tienen Lingüística, Letras, Historia, Filosofía y Ciencias de la Educación y entonces, en el universo de las universidades latinoamericanas, europeas o argentinas uno puede encontrar personas que capaciten.

Aquí -esto puede ser novedoso o presuntuoso- nosotros somos los que estamos innovando. Esto tiene fundamentos en España, en Alemania, en Francia también hay doctores. Por ejemplo, el doctor (...) que vino acá, es profesor en Educación Física, doctor en Matemática, doctor en Sociología y su especificidad, su formación fue en Educación Física, después empezó a formarse porque veía que su campo disciplinar estaba siempre restringido, por su historia y por el común, en campos biológicos. El imaginario social cree que la Educación Física es ejercitarse, nosotros reivindicamos

esta posición y ampliamos (...) Sí puede ser que Educación tenga una orientación en Filosofía, por qué no si es un saber disciplinar como Educación. ¿Cómo puede un médico hablar de ética si parecería que un médico sólo actúa sobre un cuerpo? Pero el doctor Mainetti habla de ética. Me parece que estamos restringiendo con esta idea pragmática de ver esta posible realización...”. (1998: 23)

Consecuentemente, antes de llevar el proyecto a instancia de votación el Decano plantea:

“Quiero aclarar que al elevar este plan al Consejo Superior van las actas de esta reunión y perfectamente puede ir lo que quieran agregar por escrito.

Si ningún consejero hace uso de la palabra, se va a votar, en primer lugar, el plan de estudios para el Profesorado en Educación Física

-Aprobado por unanimidad.

En consideración el plan de estudios para la Licenciatura en Educación Física

-Obtiene diez votos afirmativos correspondientes a los consejeros Barletta, Delucca, De Diego, Parenti, Vargas, Banzato, Abajo, Muñiz Terra, Satabini y Misuraca, y dos en contra correspondientes a las consejeras Freyre y Bertomeu...” (1998: 24)

Esta sesión de Consejo Académico muestra a las claras los tiempos de debate e implementación. Muestra a las claras la forma en que el Plan se debatía y el proceso iniciado.

3.7. Una mirada panorámica del Plan 2000

A la vez, avanzando en esta primera y panorámica mirada sobre el Plan 2000 se observa que este significó -con respecto al Plan 1984- un doble crecimiento. Por una parte, se incrementó el número de asignatura a partir de las cuales se estructuraba la formación y, por otra, aumentó el número de asignaturas con dependencia del Departamento de Educación Física. A saber, el Plan 1984 estaba constituido por 23 asignaturas y dos espacios destinados a idiomas (Latino y/o Sajón). El Plan 2000 planteó 28 asignatura (entre ellas, para el caso

del profesorado 1 seminario y para el de Licenciatura 3 seminarios); 2 niveles de Capacitación en Idiomas (Inglés, Alemán, Francés, Italiano o Portugués) y 1 de Capacitación en Informática. También suprimió el carácter introductorio y general de las asignaturas aplicado en los casos de: Introducción a la Filosofía, Introducción a la Educación Física, Pedagogía General, Psicología General, Didáctica General y Sociología General, robusteciendo así la propuesta curricular, dotándola de un cuerpo teórico y argumental del cual carecía el plan anterior (Plan 1984), que se reducía a un mero listado de materias. El nuevo plan era una propuesta fundamentada y presentada en extenso.

Con respecto a la radicación de las asignaturas, en el Plan 1984 de un total de 23 (veintitrés) asignaturas solo 10 (diez) dependían de forma directa del Departamento de Educación, las 13 (trece) restantes correspondían a otros Departamentos de la Facultad (Ciencias de la Educación, Filosofía, Psicología o Sociología) o bien a otras carreras de la Facultad, que incluían a los estudiantes de Educación Física como alumnos regulares que recibían su formación ajustados al programa de la carrera en la cual la asignatura se desarrollaba, o con un programa especial para Educación Física. El Plan 2000 redujo la dependencia y radicación de asignaturas en otros Departamentos y carreras, modificó denominaciones y orientaciones de asignaturas existentes, desdobló asignaturas y propuso nuevas. Producto de ello, de las 28 asignaturas que el plan contiene inicialmente, 19 comenzaron a depender del Departamento de Educación Física. Luego fueron incorporadas otras 2 (Psicología Evolutiva 1 y 2, que sostuvieron su funcionamiento radicado en la Facultad de Psicología dado que los profesores a cargo habían logrado sus concursos en el Departamento de Psicología). Como se puede observar el Plan 2000 impuso cambios significativos.

En términos más particulares en el Plan 2000 se establecieron objetivos, se modificó la denominación de asignaturas, se reestructuró la propuesta de materias correlativas y, fundamentalmente, se plantearon contenidos para cada materia. Entre otros aspectos particulares y significativos del nuevo plan, el documento que se aprobó plantea que se busca “superar los abordajes fragmentarios”.

Por otra parte, como señala Levoratti (2017) “La reforma quedó emparentada con la organización propuesta del sistema de educación desarrollada en los

CBC, al desglosar los contenidos en los distintos niveles de las asignaturas educación física, se observa como la estructura de su asimilación por parte de los estudiantes reproduce los niveles del sistema educativos. En las didácticas específicas y en las prácticas de la enseñanza se presentan estructuras similares. La vinculación también se advierte en la orientación casi exclusiva de la formación de profesores hacia el ámbito educativo formal". Sin embargo, esta relación bien señalada por Levoratti, que aparece claramente reflejada en las asignaturas específicas no guarda correspondencia o relación con el resto de las asignatura, aun cuando éstas muestren una forma de organización y concepción cronológica o evolutiva. En éstas asignatura la dirección de análisis tampoco parece orientarse de forma excluyente hacia la escuela. Se podría decir que el tratamiento conceptual responde más a un formato general y panorámico que específico y contextual-institucional.

3.8. Estructura, tabla de equivalencias, características y comparación entre los Planes 1984 y 2000

En primer lugar, el Plan 1984 consta de una página destinada a presentar las asignaturas que lo componen y el sistema de correlativas. El Plan 2000 responde a la ordenanza vigente que implica: estructura, tabla comparativa y de equivalencias entre planes; contenidos, objetivos y carga horaria; cargos docentes; campo profesional y laboral; y anexo).

Universidad Nacional de La Plata

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA "*Prof. Alejandro J. Amavet*"

Profesorado Universitario en Educación Física - Plan de Estudios 1984

Expte. 500-28600/79 (Aprobado por el Consejo Superior Universidad Nacional de La Plata el 11/10/84)

Asignaturas		Para Cursar		Para examen
Cód.	Por Año	Curs. Aprob.	Final Aprob.	Final
Primer Año				
111	Introducción a la Filosofía	-----	-----	-----
112	Introducción a la Educación	-----	-----	-----

	Física			
113	Pedagogía General	-----	-----	-----
114	Psicología General	-----	-----	-----
115	Anatomía Funcional	-----	-----	-----
116	Gimnástica I	-----	-----	-----
Segundo Año				
121	Didáctica General	113	-----	113
122	Psicología Evolutiva	114	-----	114
123	* Historia Argentina ó * Historia Política y Legislación de la Educación Argentina	113	-----	113
		113		113
124	Fisiología Humana	115	-----	115
125	Sociología General	111	-----	111
126	Gimnástica II	116	-----	116
Tercer Año				
131	Teoría Especial de la Gimnástica	112 – 126	116	112 - 116 – 126
132	Didáctica Preprimaria y Primaria	121	113	113 – 121
133	Didáctica de la Enseñanza Media y Superior	121	113	113 – 121
134	Psicología de la Educación	122	114	114 – 122
135	Lógica y Metodología	111	-----	111
136	Gimnástica III	126	116	116 – 122
Cuarto Año				
141	Seminario de Investigaciones en Ed. Física	131 – 136	112 - 126	112-126-131- 136
142	Sociología de la Educación	125	111	111 – 125
143	Pedagogía Diferenciada	132 – 134	121 - 122	121-122-132- 134
146	Gimnástica IV	124 – 136	115 - 126	115-124-126- 136
144	Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Educación	Art. 29 – Régimen Enseñanza y Promoción:		

Física	<p>"El alumno estará en condiciones de cursar la materia una vez aprobado el 70 % de las asignaturas del Plan de Estudios (16 finales), incluidas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • (122) Psicología Evolutiva • (131) Teoría Especial de la Gimnástica • (132) Didáctica Preprimaria y Primaria • (133) Didáctica de la Enseñanza Media y Superior • (134) Psicología de la Educación • (136) Gimnástica III
--------	---

Se extiende la presente certificación en la ciudad de La Plata a los 26 días del mes de junio del año 2009. -----

Universidad Nacional de La Plata

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA "*Prof. Alejandro J. Amavet*"

PLANES DE ESTUDIO VIGENTES Y TABLA DE EQUIVALENCIAS

Profesorado	Tronco Común (Prof. y Lic.)
PLAN 1984	PLAN 2000
Gimnástica I	Educación Física 1
Introducción a la Educación Física	Teoría de la Educación Física 1 Teoría de la Educación Física 2
Anatomía Funcional	Anatomía Funcional
Pedagogía General	Pedagogía
Psicología General	-----
Introducción a la Filosofía	Filosofía
Gimnástica II	Educación Física 2
Fisiología Humana	Fisiología Humana
Didáctica General	-----
Psicología Evolutiva	Psicología Evolutiva I Psicología Evolutiva II

Gimnástica III	Educación Física 3
Teoría Especial de la Gimnástica	Teoría de la Educación Física 3 Teoría de la Educación Física 4
Lógica y Metodología de la Investigación Educativa	Estadística aplicada a la Educación Física.
Psicología de la Educación	-----
Sociología General	Sociología
Historia Argentina General o Historia, Política y Legislación de la Educación Argentina.	Historia Argentina General o Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana.
Gimnástica IV	Educación Física 4 Fisiología Aplicada a la Educación Física
Seminario de Investigación en Educación Física	Metodología de la Investigación en Educación Física
Sociología de la Educación	-----
-----	Educación Física 5
-----	Política y Legislación de la Educación Argentina
-----	Historia de la Educación General

Profesorado

Didáctica de la Enseñanza Preprimaria y Primaria	Didáctica Especial 1 (Nivel Inicial, E.G.B. 1 y 2)
Didáctica de la Enseñanza Media y Superior	Didáctica Especial 2 (E.G.B. 3 y Polimodal)
Pedagogía Diferenciada	Didáctica para la Integración en Educación Física.
Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Educación Física	Observación y Prácticas de la Enseñanza en Educación Física 1(Nivel Inicial, E.G.B. 1 y 2) Observación y Prácticas de la Enseñanza en Educación Física 2 (E.G.B. 3 y Polimodal)

----- ---	Seminario
--------------	-----------

Licenciatura

-----	23. Asignatura 1
-----	24. Asignatura 2
-----	25. Asignatura 3
-----	26. Asignatura 4
-----	27. Seminario 1
-----	28. Seminario 2

Como se dijo antes, el Plan aprobado muestra desde su presentación una extensa fundamentación y estructura. Mantiene y consolida ideas previas como la centralidad asignada a asignaturas específicas integradoras (Educación Física-Gimnástica y Teorías de la Educación Física-Introducción a la Educación Física y Teoría Especial de la Gimnástica) y, a la vez, impone concepciones sobre el cuerpo y el movimiento situadas desde el saber escolar y pedagógico. Además, otorgaba el carácter de contenidos a los juegos motores, la gimnasia, los deportes, la vida en la naturaleza y la natación. También, el nuevo plan plantea un esquema en el que destaca el sentido de la investigación y en menor medida la extensión y muestra como dirección la pretensión de articulación entre el grado y el posgrado (formación hasta ese momento inexistente en Educación Física en Argentina).

El Plan 2000 comienza a evidenciar la intención incipiente de inscribir a la educación física en diálogo con el campo de las ciencias sociales. No obstante, ese mismo plan muestra la vigencia de tensiones y debates de la educación física, que la mantienen atada a perspectivas hegemónicas y tradicionales.

3.9. Trayectos de análisis

Scharagrodsky³¹ refiriendo en particular a lo sucedido a finales del siglo XIX con respecto a los ejercicios físicos, ciertos tipos de gimnasia y la “cultura física”, señalando la presencia de una incipiente preocupación por el “universo

³¹ Scharagrodsky, P. (2014) “Dime cómo te mueves y te diré cuál es tu “sexo”: discurso médico, educación física y diferencia sexual a fines del siglo XIX y principios del siglo XX, en Barrancosa, D., Guy N. y Valobra A. (2014) Moralidades y comportamientos sexuales. Argentina 1880-2011, Editorial Biblos, Buenos Aires.

kinésico”, destaca el comienzo de un proceso vinculado con la educación de los cuerpos en movimiento a través de lo que denomina el primer acto fundacional: la institucionalización del primer dispositivo civil de formación docente en educación física en los inicios del siglo XX³². En ese tránsito la “cultura física” es incluida en los discursos, y particularmente en los discursos pedagógicos y escolares. Como señala Scharagrodsky la figura del médico, a partir de sus saberes y conocimientos, cumple un rol fundamental en tanto puente clave entre el Estado y la sociedad, ocupando lugares clave en organismos públicos, y en particular los vinculados con las políticas educativas (Consejo Nacional de Educación, Ministerio de Instrucción Pública, Cuerpo Médico Escolar, etc.).

Siguiendo el análisis del mismo autor, los cuerpos fueron descriptos e interpretados a través de cuatro formas especializadas provenientes del discurso médico: la anatomía descriptiva, la fisiología del ejercicio, la ginecología y la antropometría. Estas formas, sin dudas, incidieron y determinaron la educación física escolar. Estas razones explican por qué uno de los trayectos de análisis será el biomédico. Dadas estas referencias, es claro que los médicos de fines de siglo XIX describieron y escribieron, narraron y jerarquizaron los cuerpos, definieron características y límites de los cuerpos, dieron ciertos sentidos y significados apoyados en su protagonismo social y educativo. Vale recordar el rol del INEF en la formación de formadores en Argentina como también vale destacar el protagonismo actual de la Universidad Nacional de La Plata en la formación de formadores, y por consiguiente, en ambos casos, en la construcción de saberes, prácticas y discursos sobre el cuerpo.

En el caso del Plan 2000 estas formaciones discursivas se inscriben en el Trayecto de Formación Biológica, que integran las asignaturas Anatomía Funcional, Fisiología Humana y Fisiología Aplicada a la Educación Física. El Plan no integra a la ginecología y la antropometría como asignaturas o seminarios.

Otra formación discursiva a abordar en el Plan 2000 es la pedagógica-psicológica, que en este caso integra dos Trayectos: Formación General y

³² En 1901 se crea el primer curso temporario de Ejercicios Físicos de la Argentina, que en 1909 sería convertido en la Primera Escuela Normal de Educación Física (INEF), dirigido por Enrique Romero Brest (1873-1958).

Formación Pedagógica. Aquí las asignaturas que lo integran son, para el primer caso, Historia Argentina General o Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana, Filosofía y Sociología, y, para el segundo, Pedagogía, Historia de la Educación General, Política y Legislación de la Educación Argentina y Psicología Evolutiva I y Psicología Evolutiva II. Dada la dimensión y extensión de este trayecto no se aborda a la totalidad de materias enunciadas. Son excluidas del análisis, del primer trayecto, Historia Argentina General, Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana y, del segundo trayecto, Política y Legislación de la Educación Argentina. La perspectiva histórica es considerada a partir de Historia de la Educación General, materia que integra elementos históricos, políticos y de la educación, de interés para el objeto de estudio de esta investigación.

Por otra parte, al igual que el caso del trayecto formación teórico-práctica o disciplinar, son excluidas del análisis las asignaturas que no forman parte del tronco común de profesorado y licenciatura, pues imponen tratamientos de orden particular o específico, con respecto al cuerpo, los saberes y las instituciones en las que se imparten. Cubrir asignaturas inherentes al orden didáctico o al de investigación alejaría el análisis hacia aspectos particulares que no brindarían información sustantiva al estudio. Aquí interesa una perspectiva general y general.

Para finalizar, una tercera formación discursiva a analizar es la de la Educación Física, reflejada en el Plan como Trayecto de la Formación Teórico-Práctica en Educación Física, ubica las asignaturas Educación Física 1, Educación Física 2, Educación Física 3, Educación Física 4, Educación Física 5, Teoría de la Educación Física 1, Teoría de la Educación Física 2, Teoría de la Educación Física 3 y Teoría de la Educación Física 4.

Estos tres trayectos dan cuenta de cuerpos educados, ofrecen una mirada amplia, no circunscripta a un contexto, posible de vincular a diversidad de instituciones y contextos en los que la educación física enseña, respondiendo así de mejor modo a los objetivos y la hipótesis enunciada inicialmente³³.

³³ Antes de iniciar el tratamiento de los trayectos y de sus respectivos programas, corresponde decir que las formas de citación de la bibliografía incluida como parte del análisis -en el texto y como nota al pie-, en todos los casos, es presentada respetando la manera en que en esos programas se la cita. Por ello, se podrán apreciar muy diferentes formas.

4. Capítulo 2. “El cuerpo biomédico”

4.1. Introducción. Trayecto biomédico

Como fue indicado en el capítulo anterior, apoyándonos en la caracterización realizada por Scharagrodsky a partir de su estudio sobre el discurso médico y las formas discursivas, iniciaremos nuestra presentación y los análisis respectivos considerando el trayecto que él denomina biomédico, formaciones discursivas que en el caso del Plan 2000 se inscriben en el Trayecto de Formación Biológica, integrado por las asignaturas Anatomía Funcional, Fisiología Humana y Fisiología Aplicada a la Educación Física. El Plan 2000 no incluye otras formas discursivas biomédicas como la ginecología y la antropometría, en este último caso no al menos como asignatura o seminario aunque forma parte de los contenidos de algunas de estas materias.

Estas tres asignaturas forman parte del tronco común a profesorado y licenciatura, son consideradas como requeridas y obligatorias. Inclusive se destaca que este Plan incorpora la materia Fisiología Aplicada a la Educación Física inexistente en los planes anteriores, que presenta contenidos hasta ese momento incluidos en Gimnástica IV como Escuela: “Entrenamiento Deportivo”. Esta Escuela (el Plan 2000 utiliza para este espacios que conforman las asignaturas ahora denominadas Educación Física el término Ejes) de cursada obligatoria para los alumnos del cuarto año, en ese momento, cobra relevancia dado que en el campo de la educación física los contenidos y saberes que en ella se transmiten concitan proximidad con un discurso de “saber científico”, o de las ciencias aplicadas al deporte, y aportan con ello a una segura pronta inserción laboral de los estudiantes avanzados, demandados por clubes deportivos o centros y programas destinados a la actividad física y la salud. La incorporación de esta tercera asignatura remoja el trayecto.

Las materias que componen este trayecto se orientan específicamente en cada caso a problemas diferentes. Imponen y proponen tratamientos de orden particular o específico. El cuerpo en cada una de ellas es presentado de un modo que no responde a otros modos.

En algunos casos la denominación de la asignatura refleja cabalmente los contenidos que en ella se proponen, en otros, aun reflejando completamente los contenidos mínimos establecidos por el plan, distancia sus contenidos de lo

que su denominación exige. Veremos estos aspectos a lo largo del capítulo junto a otros señalamientos.

En este trayecto en particular, por tradición las asignaturas han estado a cargo de Médicos, salvo el caso de la recientemente creada Fisiología Aplicada a la Educación Física, que surge en parte como una reformulación de la “Escuela” Entrenamiento Deportivo de la materia Gimnástica IV, a cargo de profesores en Educación Física. A la vez, la materia Anatomía Funcional hasta entrados los años 2000 se cursó en la cátedra Anatomía de la Facultad de Ciencias Médicas de la UNLP, cátedra de la que formaban parte también sus conductores: primero Oscar Briones, luego Ricardo Langard y posteriormente Luis Añón.

En cambio, la cátedra de Fisiología Humana tenía como lugar físico de funcionamiento la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y contó durante mucho tiempo con una Sala o aula con ciclo ergómetro -o bicicletas de evaluación- y otros materiales o instrumentos que eran utilizados para las clases prácticas y algunos trabajos de investigación orientados al tratamiento del deporte y la actividad física, desarrollados por los responsables de la materia.

Los equipos docentes de estas materias eran integrados por médicos o profesionales de la salud y profesores en educación física, aunque siempre conducida por Médicos (traumatólogos, ortopedistas o reconocidos como médicos deportólogos o vinculados a la actividad física y el deporte).

La asignatura Fisiología Aplicada a la Educación Física inició sus actividades formativas con un equipo docente derivado de la “Escuela” Entrenamiento Deportivo y progresivamente fue consolidando y ampliando sus abordajes. Luego, creada la Especialización en Programación y Evaluación del Ejercicio³⁴ integró y vinculó sus contenidos y actividades a la misma y a la Sala de Evaluaciones creada para las actividades de posgrado de esta. Con el fin de no obstruir la descripción central de este punto, el proceso de presentación, evaluación e implementación de esta carrera de posgrado es considerado en este trabajo más adelante.

³⁴ Esta carrera fue presentada para su evaluación e implementación como propuesta de carrera de posgrado a CONEAU en el año 2006 como Especialización en Fisiología del Ejercicio. Finalmente, su aprobación fue bajo la denominación Programación y Evaluación del Ejercicio.

Por otra parte, y a modo de cierre de esta introducción, parafraseando a Vigarello (2005), se puede compartir que al referir a las pedagogías marca a las imágenes de cera sometidas al moldeado del siglo XVI y XVII como formas que caracterizan una etapa, en nuestro caso etapa que de algún modo se halla presente en estos programas a través de la anatomía, principalmente morfológica, y más lejanamente funcional, que dan lugar luego a una fisiología de los motores energéticos capaces de acrecentar la eficacia, la resistencia y el rendimiento, cuestiones más cercanas a los logros de la productividad propia del siglo XIX, que luego se vinculan y relacionan con las valoraciones que establecen la calidad de los organismos, para dar lugar a la mirada más cercana a un cuerpo basado en el dominio interiorizado y organizado de las kinestesias. En todos estos casos, los cuerpos transitan un camino que lo conduce a la precisión, a la exactitud, a la uniformidad e invariabilidad y en consecuencia, entrelazadas necesariamente a la medición, a la regla métrica como forma de acercar los cuerpos, cuerpo de carácter inequívocamente unívoco.

Como podrá verse a lo largo del capítulo, en todos los casos, si bien cambia la perspectiva sobre el funcionamiento del cuerpo (anatómica, anatómica funcional, fisiológica o de la fisiología del ejercicio y la actividad física o de la fisiología aplicada) permanece la preocupación por formas inequívocamente unívocas, descritas y señaladas como normales o ideales, montando una arquitectura del cuerpo para cada caso.

En esos sentidos podríamos interrogar las jerarquizaciones. Preguntarnos por qué este orden del programa. Interrogar los principios de organización, articulación o de sistematización, que parecen dar coherencia a esta forma de presentar el cuerpo anatómico y fisiológico, es un paso ineludible.

Coincidiendo con las insistencias contemporáneas sobre el dominio del cuerpo, sobre las rectitudes económicas, y las kinestesias controladas se da cuenta de una concepción del funcionamiento del cuerpo y de su destino educativo, más aún si la ciencia y la formulación científica acompañan esa perspectiva. El simple uso del cuerpo en situación mecánica supone la aplicación de palancas en las estructuras óseas, sugiere movimientos delimitados y precisos, orientados a efectos circunscriptos, esto es posibles de ser predeterminados o establecidos, a partir de lo cual el análisis del movimiento se vuelve un aspecto

central si de gobernar o sostener la posibilidad de gobierno sobre el cuerpo se trata. Naturalmente los intercambios entre un organismo y su medio son un paso necesario y con él la necesidad de reforzar “la perspectiva científica” que exige y elabora nuevas progresiones reguladas que dan lugar nuevamente a un cuerpo regulado, o cuerpos regulados. Es en esta combinación de morfología, funcionalidad y valoraciones que se permite pensar al ejercicio, al ejercicio del cuerpo como el paso final sobre el gobierno del cuerpo, cuerpo funcional y representado. En todos estos casos, y los sucesivos -la fisiología calculará combustiones y evaluará consumos-, el cuerpo claramente se vuelve, en tanto pensado como un instrumento de estos modelos, una herramienta o utensilio del cual nos valemos para lograr los efectos deseados o esperados. Ausente la ortopedia por el desplazamiento aplicado desde el saber científico emerge esta forma de control de los cuerpos que sin responder a la misma lógica resulta, en términos de regulación del cuerpo, tan funcional como aquella.

La gimnasia, como fuente más cercana en este caso a la anatomía funcional, y el training, más correspondiente a la lógica fisiológica, coinciden en el propósito de transformar las morfologías pero difieren en cuanto contabilizar las producciones orgánicas. Una más cercana a un orden mecánico, la otra más próxima al rendimiento por medio de valoraciones energéticas y rendimientos de acuerdo a un orden de economía de la eficacia.

4.2. El caso de Anatomía Funcional³⁵

El Plan 2000 establece como contenidos de la asignatura Anatomía Funcional, los siguientes:

“La asignatura tiene por objetivo dotar a los alumnos de los conocimientos anatómicos indispensables en la práctica de la Educación Física con un sentido funcional que permita la comprensión de su normalidad y alteraciones en relación con las prácticas corporales y motrices. Para ello abordará los siguientes temas:

³⁵ Se toman a consideración los programas aprobados registrados en Memoria Académica, sitio oficial de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, correspondientes a los años 2006 y 2014. En este caso, figuran registrados otros dos programas -uno de los cuales es presentado por el Prof. Añón (2008) y el Prof. Dalto (2013)- en los que, como se verá luego, se reiteran los contenidos, la bibliografía y las propuestas de evaluación consignadas en estos.

- Anatomía funcional: concepto. Su constitución como disciplina científica. Bases anatómicas del entrenamiento corporal.
- Osteología, artrología y miología.
- Estructura y función del sistema artro-muscular. Mecánica articular y acciones musculares: bloques y conjuntos funcionales. Análisis del movimiento humano.
- Estructura y función del sistema nervioso: central, simpático y parasimpático. Diferenciación funcional.
- Estructura de los sistemas cardíaco, circulatorio, respiratorio, urogenital, digestivo y endocrino". (2000:18)

4.1. Los Contenidos

La asignatura Anatomía Funcional, en su programa 2006³⁶ (Langard)³⁷ presenta una estructura organizada en 9 (nueve) unidades, descritas bajo la denominación general de programa analítico, a saber: osteología, artrología, miología, aparato cardio-circulatorio, aparato respiratorio, aparato digestivo, aparato génito-urinario, sistema nervioso y endocrinología. En este caso, se realiza una presentación detallada, considerando la totalidad de unidades y los contenidos incluidos en cada una de ellas, de modo de lograr una representación cabal de los contenidos propuestos y las diferentes dimensiones de tratamiento:

“Osteología:

Cabeza Ósea, Cráneo y Cara. Vértebras, Vértebra Tipo, Columna Vertebral. Cintura Escapular. Húmero. Cúbito y Radio. Carpo. Metacarpo. Falanges. Cintura Pélvica. Fémur. Tibia y Peroné. Tarso. Metatarso. Falanges. Tórax Óseo. Costillas, Esternón. Huesos Sesamoideos.

³⁶ Programa de la asignatura Anatomía Funcional, Prof. Langard R., aprobado por CD 30/5/2006

³⁷ El Prof. Dr. Langard asume la conducción de la cátedra luego del fallecimiento del Prof. Dr. Briones O., quien la coordinó desde finales de los años '80 hasta 1998. La Propuesta del Prof. Langard es muy similar a la del Prof. Briones. Podría decirse que es una continuidad de la misma. Ambos, médicos y docentes de la Facultad de Ciencias Médicas compartían la asignatura en la Facultad de Humanidades. Según constan en Historia de la Cátedra “A” de Anatomía de la FCM (<http://www.anatomia-a.com.ar/historia%20catedra.ht>, 14/12/18) Briones focalizó su desempeño como profesional con relación a la ortopedia y traumatología. Langard por su parte era un anatomista nato.

Artrología:

Clasificación. Constitución. Articulaciones del cráneo y la cara. Articulación témporo-mandibular. Articulación de la columna vertebral. Articulación del hombro, codo, muñeca y mano. Articulaciones de la pelvis, coxofemoral, rodilla, tobillo y pie.

Miología:

Clasificación. Constitución. Músculos de la cabeza y el cuello. Músculos del tronco, región anterior y del dorso. Músculos respiratorios, diafragma. Músculos del hombro y del miembro superior. Músculos de la pelvis y del miembro inferior. Periné.

Aparato Cardio Circulatorio:

Corazón, configuración externa e interna. Inervación e irrigación. Grandes vasos. Arterias, venas y linfáticos de cabeza y cuello. Arterias, venas y linfáticos de miembro superior. Arteria, venas y linfáticos de miembro inferior. Arteria Aorta Torácica y Abdominal. Venas Cavas Superior e Inferior. Vena Porta. Bazo.

Aparato Respiratorio:

Fosas Nasales. Faringe. Laringe. Traquea. Bronquios. Árbol Bronquial. Pulmones, constitución, división, irrigación. Músculos de la respiración. Fisiología respiratoria.

Aparato Digestivo:

Boca. Faringe. Esófago. Estómago. Intestino Delgado. Intestino Grueso. Recto. Ano. Glándulas Salivales. Hígado y Vías Biliares. Páncreas.

Aparato Génito Urinario:

Riñón. Uréteres. Vejiga. Uretra masculina y femenina. Genitales internos y externos masculinos. Genitales internos y externos femeninos. Periné masculino y femenino.

Sistema Nervioso:

Definición. Desarrollo embrionario. División. Constitución: neuronas, células de la glía, meninges y líquido céfalo raquídeo. Médula. Tronco Cerebral. Cerebelo. Mesencéfalo. Diencefalo. Hemisferios Cerebrales. Configuración externa e interna. Vías de conducción Motoras, Sensitivas y de Asociación. Órganos de los Sentidos: Olfato, Gusto, Tacto, Visión, Audición. Equilibrio. Plexos: Cervical, Braquial, Lumbar, Lumbo Sacro y Coccígeo. Plexos Vegetativos: Faríngeo, Esofágico, Cardíaco, Pulmonar, Gastrointestinal, Hepático y Pélvico.

Endocrinología:

Hipotálamo. Hipófisis. Pineal. Órganos Comisurales. Tiroides. Paratiroides. Páncreas. Suprarrenales. Ovario. Testículo". (2006: 3 y 4)

En primer lugar, a simple vista se puede observar que la organización, la secuenciación y el tratamiento de los contenidos, o temas, responde a un esquema dado en términos de formas, aparatos y sistemas. Las tres primeras a morfologías, las cuatro siguientes a aparatos y las últimas dos destinadas a sistemas.

A su vez, en el mismo programa, se determina un programa particular para Trabajos Prácticos organizado en cuatro partes, cada una de las cuales presenta los temas y contenidos correspondientes a los exámenes parciales. Allí se puede ver la reiteración de los contenidos presentados en el programa de teóricos aunque distribuidos de forma diferente. Presentar aquí el programa en su totalidad es una decisión tomada para mostrar, evidenciar, detalles de organización y conceptualización como así también la decidida reiteración de los mismos como forma de transmisión del saber y la innegable correspondencia entre los saberes presentados en el orden teórico y los que estructuran el orden práctico:

“GUIA DE TRABAJOS PRACTICOS

T.P. 1: Generalidades de Huesos articulaciones y Músculos. Cabeza Ósea. Cráneo y Cara. Articulación

Témporo Mandibular. Nociones Generales de Músculos Masticadores.

T.P. 2: Columna Vertebral. Vértebra Tipo. Regionales. Articulaciones. Curvaturas. Esqueleto del Tórax. Costillas. Esternón. Articulaciones. Músculos del Cuello, del Dorso, y del Tórax.

T.P. 3: Cintura Escapular. Clavícula. Escápula. Húmero. Articulaciones. Músculos del Hombro y del Brazo.

PRIMER PARCIAL”. (2006: 4)

“T.P. 4: Codo, Antebrazo y Mano. Huesos Articulaciones y Músculos. Músculos del Abdomen. Vaina de los Rectos.

T.P. 5: Cintura Pélvica. Huesos, Articulaciones y Músculos. Articulación Coxo Femoral. Fémur. Músculos del Muslo.

T.P. 6: Rodilla, Pierna, Tobillo y Pie. Huesos, Articulaciones y Músculos”. (2006: 5)

Nuevamente, hasta aquí un cuerpo inicialmente presentado en términos de huesos, músculos y articulaciones.

“SEGUNDO PARCIAL

T.P. 7: Generalidades de Aparato Cardio Circulatorio. Corazón y Grandes Vasos. Circulación Mayor y Menor. Generalidades de Arterias y Venas de Cabeza y Cuello. Polígono de Willis.

T.P. 8: Arteria y Venas de Miembro Superior. Arteria y Venas de Miembro Inferior. Nociones de Sistema Linfático.

T.P. 9: Aorta Torácica y sus ramas. Aorta Abdominal y sus ramas. Venas Cavas Superior e Inferior. Vena Porta.

T.P. 10: Fosas Nasales. Faringe. Laringe. Cuerdas Vocales. Tráquea. Pulmones. Músculos de la Respiración (funciones, irrigación, inervación)”. (2006: 5)

En este segundo grupo de unidades se observa el abordaje de los sistemas cardiocirculatorio y respiratorio.

“TERCER PARCIAL

T.P. 11: Boca. Faringe. Esófago. Estómago. Intestino Delgado. Intestino Grueso. Recto. Ano. Glándulas Salivales. Hígado y Vías Biliares. Páncreas.

T.P. 12: Riñón. Uréteres. Vejiga. Uretra masculina y femenina. Genitales internos y externos masculinos. Genitales internos y externos femeninos. Periné masculino y femenino.

T.P. 13: Definición. Desarrollo embrionario. División. Constitución: neuronas, células de la glía, meninges y líquido céfalo raquídeo. Médula. Tronco Cerebral. Cerebelo. Mesencéfalo. Diencefalo. Hemisferios Cerebrales. Configuración externa e interna.

T.P. 14: Vías de conducción Motoras, Sensitivas y de Asociación. Plexos: Cervical, Braquial, Lumbar, Lumbo Sacro y Coccígeo. Plexos Vegetativos: Faríngeo, Esofágico, Cardíaco, Pulmonar, Gastrointestinal, Hepático y Pélvico”. (2006: 5)

El tercer tramo combina temas vinculados a aparatos digestivo, urinario y genital. Cierra el tratamiento en torno a sistema nervioso.

CUARTO PARCIAL

El programa 2013³⁸ (Dalto)³⁹ presenta contenidos organizados en 2 (dos) bloques y distribuidos en 5 (cinco) unidades:

“PRIMER BLOQUE

UNIDAD N° 1:

Planos y ejes del cuerpo. Tipos, constitución y clasificación de huesos, articulaciones y músculos. Concepto de acción muscular, agonismo, antagonismo y sinergismo. Ligamentos activos y pasivos, su constitución y sus funciones. Concepto de estabilidad, coaptación articular y grados de libertad. Las funciones musculares

³⁸ Programa de Anatomía Funcional, Prof. Dalto C., aprobado por CD en el año 2014.

³⁹ El Profesor Carlos Dalto es Profesor en Educación Física, asume la conducción de la cátedra luego de la renuncia presentada por el Prof. Méd. Luis Añón.

estáticas y dinámicas. Conceptos y funciones de los nervios. Formación del nervio raquídeo y constitución de plexos.

UNIDAD N° 2:

El raquis como eje mantenido, su constitución ósea. División funcional del raquis. Vértebra tipo y su regionalización. Grados de libertad y ligamentos del raquis. Funcionalidad del disco intervertebral y su comportamiento en movimientos elementales. Músculos del raquis”. (2014: 2)

En estas unidades surge una perspectiva diferente. Aquí el acento parecería orientarse hacia la funcionalidad de músculos, huesos y articulaciones y en particular en lo relativo a la postura. Por otra parte, luego se avanza en la presentación de temas -si se considera lo señalado y observado en programas anteriores- tradicionales o de tratamiento corriente en la asignatura:

“UNIDAD N° 3:

Clasificación general de músculos de la región del cuello. Plexo cervical, formación, ramas colaterales y terminales. Esqueleto del tórax: constitución ósea, articulaciones, ligamentos y músculos. Músculos de la región anterolateral del tórax y del abdomen. Su innervación.

UNIDAD N° 4:

Miembro superior: huesos, articulaciones y ligamentos de: cintura escapular, brazo, codo, antebrazo, carpo, mano, metacarpos y falanges. Músculos trasladadores horizontales, verticales y basculadores de la escápula. Músculos flexores, extensores, rotadores, aductores y abductores de la articulación escapulo humeral. Coaptación articular. Manguito rotador.

UNIDAD N° 5:

Músculos flexores, extensores, supinadores y pronadores de la articulación del codo. Músculos flexores, extensores, aductores y abductores de la articulación radiocarpiana. Funcionalidad de los músculos intrínsecos de la mano.

Formación del plexo braquial: ramas colaterales y terminales”. (2014: 2 y 3)

En este segundo grupo de unidad se trabaja centralmente sobre cuatro temas: músculos, huesos, articulaciones y plexos nerviosos. Esta forma integrada sostiene los contenidos y temas, abordados a partir de considerar un sector determinado del cuerpo.

A continuación, se avanza en la presentación de otros sectores del cuerpo:

“PRIMER PARCIAL Y SEGUNDO BLOQUE

UNIDAD N° 6:

Miembro inferior: huesos, articulaciones y ligamentos de cintura pelviana, muslo, rodilla, pierna, tobillo, pie, tarso, metatarso y falanges. Meniscos: constitución y función. Músculos anteversores, retroversores y estabilizadores de la pelvis. Su relación e incidencia en la curvatura lumbar y la postura. Músculos flexores, extensores, rotadores, aductores y abductores de la cadera.

UNIDAD N° 7:

Músculos flexores, extensores y rotadores de la rodilla. Músculos flexores y extensores, aductores y abductores, supinadores y pronadores del tobillo. Músculos del pie. Concepto de inversión y eversión. Estabilización articular. Agonismos, antagonismos y sinergias. Motricidad básica en gestos sencillos en actividades físicas. Valoración de la actividad muscular en el ciclo de la marcha. Formación del plexo lumbar, tronco lumbo-sacro y sacro: ramas colaterales y terminales”. (2014: 3 y 4)

En estas unidades se repite el formato anterior, aunque en este caso se incorporan temas relativos a la motricidad y en particular, dado el compromiso del sector corporal, la marcha.

La unidad siguiente refiere de forma particular como tema el sistema nervioso:

“UNIDAD N° 8:

Sistema nervioso: clasificación anatómica y funcional. Desarrollo embriológico. Configuración externa e interna del sistema nervioso central. Fibras de interconexión,

tractos nerviosos ascendentes y Educación Física. La relación del cerebelo en la coordinación de los movimientos y el equilibrio. Arco reflejo y tono muscular. Médula espinal. Cuerpo estriado”. (2014: 4)

El tratamiento del tema emerge en su modo específico, aunque directamente relacionado a la Educación Física, al menos en términos de su enunciación.

Por otra parte, las unidades siguientes vuelven a un tema tradicional de la materia, el aparato cardiocirculatorio:

“UNIDAD N° 9:

Aparato cardiocirculatorio: órganos que lo componen, función, elementos y componentes. Configuración externa e interna. Su inervación e irrigación. Grandes vasos: configuración interna. Circulación mayor y menor. Arterias de cuello, cara y cráneo: carótida externa e interna. Polígono de Willis.

UNIDAD N° 10:

Arterias y venas del tronco. Arterias y venas del miembro superior. Arterias y venas del miembro inferior. Colaterales”. (2014: 5)

Más allá de lo descripto hasta aquí, en primer lugar, lo que corresponde señalar es que los programas de Anatomía Funcional reflejan los contenidos mínimos establecidos en el plan. Dicho esto, se señala que tanto en el programa 2006 (Langard) como en el programa 2008 (Añón) se propone inicialmente como contenidos a abordar huesos, articulaciones y músculos, para luego referir a aparatos y más tarde a sistemas. Es una propuesta de contenidos que parece evidenciar un modo tradicional en Anatomía. Programas anteriores, inclusive programas de la década de los años '80, no solo no difieren en cuánto a qué temas se abordan, también se utiliza la misma estructura de presentación y organización.

Los programas de la década de los '80 y estos dos mencionados ahora parecen representar un modo de pensar la organización y la transmisión del saber que, al menos en lo referente al saber anatómico expresado en estos materiales, se desenvuelve de manera secuencial y lineal. A la vez, esta particularidad permanece sin cambios en el tiempo.

Si se postula una anatomía funcional que no cambia, una anatomía funcional que por lo tanto es constante, estable, regular, tendremos una anatomía funcional que permanece sin cambios en el tiempo, que no sufre modificaciones, aun formando parte de una sociedad que se encuentra en permanente modificación, variación, que se enfrenta a modificaciones, mutaciones, variaciones.

Nos encontramos con una anatomía que supone un cuerpo que no cambia, un cuerpo que no sufre modificaciones. Ello a pesar de que pensar el cuerpo necesariamente supone reconocerlo inmerso en una sociedad que lo exige, lo tensiona, lo obliga a adecuarse, a adaptarse y encontrar formas de desenvolvimiento que le permitan -como se lo exige la educación física al menos-, o que le demanda una mejor disponibilidad, y a pesar de ello para la anatomía funcional ese cuerpo no sufre cambios.

Sin necesidad de ser ahora concluyentes, podemos pensar también que ese cuerpo se mueve aun cuando sus presentaciones anatómicas y funcionales no lo sitúen plenamente en esa perspectiva.

Una primera pregunta posible es por qué presentarlo seccionado, fragmentado y a la vez tan uniforme o universal. Por qué enseñarlo por partes, por qué proponer un aprendizaje por partes. Por qué pensar un cuerpo despojado de sus usos, de sus sentidos, un cuerpo universal, un cuerpo deshistorizado. ¿Abordar el cuerpo por sectores e incluir en ellos las formas, sistemas y aparatos da cuenta de un cuerpo diferente?

Por otra parte, si bien el espacio destinado a los distintos contenidos presentes en el programa -al menos considerados en términos de extensión- muestra cierto equilibrio, esa particularidad no es acompañada de un tratamiento vinculado igualmente equilibrado si referimos a los aspectos funcionales, tal como lo impone el nombre de la asignatura.

Otra cuestión a señalar, relativa al orden didáctico, está referida al número o la cantidad de unidades en las cuales se encuentra organizado el programa y sus contenidos. Como se puede observar la propuesta está organizada en 10 (diez) unidades. En ese sentido, la bibliografía especializada, y principalmente la vinculada con la Didáctica Crítica -corriente central en la revisión del pensamiento educativo latinoamericano de fines de siglo XX- señala que el número de unidades es una cuestión central para pensar la integración y

compresión de los contenidos, al punto que contrariamente a los usos y costumbres de la didáctica se prescribe sobre el número de unidades, recomendando un número menor de unidades, de modo de favorecer la articulación e integración de los contenidos y, por lo tanto, el saber relativo a esos contenidos. En este sentido, Díaz Barriga (1991) al analizar programas y refiriendo al “Método Didáctico”, sostiene que un programa organizado en un número excesivo de unidades no opera como facilitador de la organización de los contenidos. Por el contrario, una estructura de programa planteada en pocas unidades -entre 3 y hasta 4 unidades- permite organizar los contenidos de manera integrada y relacionada, caso contrario la fragmentación prevalece. El programa 2013 (Dalto) -al igual que los programas 20014 y 2016 (Dalto)- evidencia un tratamiento que, sin lograr escapar totalmente de ese paradigma esquemático y fragmentario, se caracteriza por iniciar la presentación de contenidos refiriendo al cuerpo. Se demuestra la intención de formular algún tipo de conceptualización sobre el cuerpo y la anatomía a partir de relaciones centralmente pensadas desde tres tipos de saberes: a) En primer lugar atendiendo a los músculos y las articulaciones de manera integrada. b) En segundo lugar, en lo atinente a saberes vinculados con el sistema nervioso central. C) Por último, el sistema cardiocirculatorio. Desde esa lógica, se presenta el cuerpo en términos de funciones.

También, se puede decir que el programa 2014 (Dalto) es, en varios sentidos, superador del esquema mecánico y fragmentario evidenciado en los programas anteriores. A su vez, en el programa 2014 (Dalto), por una parte, se intenta direccionar los contenidos a los aspectos funcionales, señalando o situando al cuerpo en referencia a la vida cotidiana, y a requerimientos y problemas inherentes a la Educación Física; y, por otra parte, se observa una diferencia puntual con los anteriores, pues se determina la salida de contenidos relativos a sistema digestivo, genitourinario y endocrinológico, centrándose en la idea de un cuerpo en movimiento que reclama saberes relativos al sistema nervioso.

Asimismo, puntualmente este programa muestra otras diferencias con respecto a los anteriores. Enuncia como parte de los contenidos a abordar cuestiones como: en la unidad 1, “Concepto de estabilidad, coaptación articular y grados de libertad. Las funciones musculares estáticas y dinámicas”; en la unidad 6, “Músculos anteversores, retroversores y estabilizadores de la pelvis. Su

relación e incidencia en la curvatura lumbar y la postura”; en la unidad 7, “Motricidad básica en gestos sencillos en actividades físicas. Valoración de la actividad muscular en el ciclo de la marcha”; en la unidad 8, “La relación del cerebelo en la coordinación de los movimientos y el equilibrio”. Cuestiones, todas ellas, claramente vinculadas a un cuerpo en movimiento, distinto al “cuerpo anatómico funcional” que caracteriza a la tradición anatómica presente en los programas previos.

Si bien los elementos señalados no resultan ser suficientes comienzan a dar cuenta de un grado de interpretación y perspectiva funcional más totalizadora que incluye algunas nociones y requerimientos de la cultura y de la vida en sociedad en términos de saberes corporales.

Este inicio parece corresponderse con tensiones presentes en la tradición e historia del tratamiento del cuerpo, principalmente en lo relativo a las características que tuvieron las formas de pensar el cuerpo cuando en el período situado hacia finales del siglo XVIII, y en adelante, cuando la Educación Física se embarca en la ambiciosa tarea de constituirse en ciencia. En esa instancia, como señala Rauch (1985: 9), los ortopedistas rompieron con las restricciones impuestas por la etiqueta, y apoyados en sistemas de ejercicios graduados y seriados dieron lugar a un sistema progresivo y analizado escrupulosamente y a una nueva forma de entender el cuerpo, de transformar los cuerpos. Luego el surgimiento del entrenamiento deportivo, del training comenzaría a completar la transformación hacia fines del siglo XX. Sin abandonar esta idea de ruptura de los ortopedistas, la lógica de los ejercicios específicos y la valoración de los beneficios que ello brinda implicaron una ponderación en lo relativo al movimiento y a la vida cotidiana, elementos centrales de esta perspectiva presente en el programa. Esto es una clara diferencia con respecto a lo que veremos caracteriza a los programas de las asignaturas de abordaje fisiológico.

Un elemento a tener en cuenta en este punto es que los programas 2006 y 2008 son programas elaborados por médicos (Langard y Añón respectivamente), profesores a cargo de la materia. Aun cuando los equipos de cátedra incluían tanto a médicos como a profesores en educación física, la elaboración del programa -en tanto responsabilidad de profesores y no de auxiliares docentes- corresponde a Profesores Titular y/o Adjunto. Los

programas 2013, 2014 y 2016 encuentran al Prof. Dalto como Profesor Adjunto, son programas elaborados por un profesor en educación física. En este punto es evidente que parte del giro conceptual, y en particular en cuanto al tratamiento de los contenidos y en lo relativo a la fundamentación del mismo, al menos en parte, puede explicarse a partir de esto, aun cuando las modificaciones realizadas y la perspectiva que los caracteriza no logre imponerse como una modificación total o consolidada, más bien da cuenta de un proceso en marcha que se consolida programa tras programa. Es claro que una tradición de 30 años -si consideramos los programas de la década de los '80 muy similares a los de Langard y Añón- puede representar una cuesta difícil de salvar en un período breve. Los discursos, los saberes y las prácticas tensionan aquí de modo contundente, sea facilitando o marcando y limitando posibilidades. En este sentido Dalto señala que parte de los cambios realizados en el programa resultan de "...entender e interpretar, ver y comprender un sujeto en movimiento (...) dentro de un contexto social, económico y cultural o ese sujeto en las actividades cotidianas -dentro de eso ver sus funciones y su anatomía-..."⁴⁰ (2018: 4), recurriendo a sus prácticas y experiencias prácticas.

En términos generales, y en mayor medida en el caso el primer programa que del segundo, como se puede ver a partir de la presentación de los contenidos, los programas de la asignatura Anatomía Funcional presentan como particularidad que en ellos los contenidos son organizados desde una noción de cuerpo pensado en términos de partes, como fragmentos y fundamentalmente desde una perspectiva de cuerpo inmóvil, un cuerpo sin vida, de un cuerpo sin movimiento, seccionado. Un cuerpo cadavérico. Cuerpos sin edad, cuerpos sin palabra. Partes, fragmentos y secciones que son acompañados desde una perspectiva sobre lo funcional que considera a la función de forma aislada con respecto a otras funciones que pueden ser complementarias o concurrentes de ese mismo cuerpo, sin comprender o pensar el cuerpo como una totalidad, como un cuerpo en movimiento. En este sentido, de no mediar la inclusión saberes corporales diferentes, la dificultad señalada como una carencia se ensancha al pensarlo en términos de educación física.

⁴⁰ Entrevista realizada al Profesor Carlos Dalto, Adjunto de la asignatura Anatomía Funcional 16/3/18.

En este caso podemos preguntarnos, por ejemplo, ¿Cuál es el papel del sistema nervioso en una acción, en una técnica de movimiento? ¿Las técnicas de movimiento, o las posturas, son posibles de un modo y solo de ese modo? ¿Cuándo hablamos de cuerpo pensamos a este como uno solo posible o existen cuerpos?

Llegados a este punto otras preguntas a responder al pensar los contenidos de Anatomía Funcional son: ¿Qué concepciones teóricas informan esta manera de pensar la enseñanza del cuerpo? ¿Por qué se parte de los huesos al sistema endocrino? ¿Qué teorías sobre el cuerpo sustentan estos abordajes? Evidentemente las respuestas a estas preguntas requieren de otros instrumentos, no es suficiente el análisis de los contenidos. Los actores que elaboran los programas deben referir a su perspectiva. Por ello, luego volveremos sobre esta cuestión a partir de la entrevista realizada al profesor Dalto.

Realizado este primer análisis, o encuadre general, para profundizar el mismo y avanzar en la recuperación de sentidos se pasa a abordar la bibliografía propuesta.

4.2.2. La Bibliografía⁴¹

La bibliografía presentada en ambos programas muestra varias similitudes y alguna diferencia, para graficarlo en detalle se presenta una síntesis de autores a partir de los cuales se abordan los temas:

El programa 2006 (Langard) se apoya en materiales y textos de Jean Leo Testut y André Latarjet⁴², Henri Rouviere⁴³, Pamela Mackinnon y John Morris⁴⁴, Michel Latarjet y Alfredo Liar Ruiz⁴⁵, Frank Netter⁴⁶, Christoph Sobotta⁴⁷ y Wolf Heidegger's⁴⁸, entre otros.

⁴¹ En el análisis y en las notas al pie, se mantiene la nomenclatura de cita presente en el programa en un intento por respetar lo más fielmente posible los usos y costumbres en las asignaturas del área bio-médica.

⁴² Testut, L., Latarjet, A., *Compendio de Anatomía Descriptiva*. Ed. Salvat. España. 1975.

⁴³ Rouviere H., *Compendio de Anatomía Humana*. Ed. Masson. España. 1976.

⁴⁴ Mac Kinnon, Morrieth. *Anatomía Funcional*. Ed. Panamericana. Colombia. 1993.

⁴⁵ Latarjet – Ruiz Liar. *Anatomía Humana*. Ed. Panamericana. México D.F. 1997.

⁴⁶ Netter F. (1989) *Atlas de Anatomía Humana*. 1º edición. Barcelona, Editorial Masson.

⁴⁷ Sobotta. *Estructura del Cuerpo Humano*. Ed. Marban. Madrid. España. 2000 y Sobotta. *Atlas del Cuerpo Humano*. Ed. Marban. Madrid. España. 2001.

⁴⁸ Wolf Heidegger. Ed. Marban. Madrid. España. 2001.

El programa Dalto (2013) incluye también textos de Jean Leo Testut y André Latarjet⁴⁹, Christoph Sobotta⁵⁰, Frank Netter⁵¹ y Michel Latarjet y Alfredo Liard Ruiz⁵² y amplía a otros que permiten presentar nuevos aspectos incluidos en el programa como es el caso Adalbert Ibrahim Kapandji⁵³. En el segundo caso se evidencia mayor especificidad y amplitud temática, respetando los textos de uso corriente. En el primer caso se repite la idea de un cuerpo invariable, cuerpo cadavérico, en el segundo se piensa en perspectiva de un cuerpo con movimiento.

A partir de una primera mirada general, aunque analítica, vale reiterar que ambos programas muestran varias coincidencias y alguna diferencia. Por una parte, se apoyan en autores y libros clásicos y en general coincidentes. También se observa que el primer programa trabaja centralmente en textos de las décadas de los '70 y '90 y algún texto de 2001. El programa 2013 (Dalto) se concentra más en textos de finales de los '90 e incluye textos de 2004 y 2006. A la vez, el programa 2013 (Dalto) también plantea material digital o de acceso libre⁵⁴. En cuanto a los autores propuestos, como vimos antes, la bibliografía utilizada para la enseñanza de la anatomía funcional corresponde a autores clásicos, muchos de los cuales resultan coincidentes -caso de Testut, Latarjet⁵⁵ y Ruiz Liard-. En el primer programa también aparece otro texto clásico "Rouviere H. (1976) Compendio de Anatomía Humana. Ed. Masson.

⁴⁹ Testut, L. y Latarjet A. (1997) *Compendio de Anatomía Descriptiva*. México, Ciencia y Cultura Latinoamericana S.A. Libros I y II, Capítulo IV. Libro III, Capítulo Capítulo VII.

⁵⁰ Sobotta J. (2006) *Atlas de Anatomía Humana*. Volumen 1 y 2. Madrid, Editorial Médica Panamericana. Disponible en www.atlasanatomiahumanasobotta.com

⁵¹ Netter F. (1989) *Atlas de Anatomía Humana*. 1ª edición. Barcelona, Editorial Masson. Disponible en www.atlasanatomiahumana.com

⁵² Ruiz Liard, A. y Latarjet M. (2004) *Anatomía Humana*. Tomo II. Buenos Aires, Editorial Médica Panamericana.

⁵³ Kapandji, A. I. (1999) *Fisiología Articular*. Tomo II: Miembro inferior. Madrid, Editorial Médica Panamericana.

⁵⁴ Es probable que esto sea el resultado de dos razones: 1) en primer lugar, el acceso al material en formato digital se corresponde con muchos de los cambios dados por la tecnología y por un pensamiento político que defiende la libertad del ciudadano al acceso al conocimiento de forma libre y gratuita, cuestión sostenida por un amplio universo de instituciones de formación universitaria, fundamentalmente de habla hispana latinoamericana. 2) También puede deberse a que los estudiantes no cursan la asignatura con materiales cadavéricos como si lo hacían hasta principios del año 2000. La ausencia de material, producto de cambios en el funcionamiento institucional y político de la Facultad de Ciencias Médicas más que académicos lleva a que los alumnos de Educación Física no accedan y esto requiera de otras estrategias para la observación y el conocimientos del saber anatómico funcional.

⁵⁵ Más adelante, en la presentación particular de estos referentes veremos la trayectoria de Latarjet y sus relaciones con la educación física, sin dudas muy importante y significativa.

España”, muy tradicional en la formación de médicos⁵⁶. Estos autores son acompañados de otros que complementan su desarrollo.

Los libros propuestos se centran en el tratamiento de la Anatomía Humana y por ello utilizan otras formas de definirla. Se puede ver que, según el caso se presenta al mismo objeto de conocimiento como Anatomía Funcional o Anatomía Descriptiva.

Dicho esto, pasemos a la presentación de algunos autores clásicos. Como parte de las coincidencias se puede decir que se incluyen producciones reconocidas de Testout y Latarjet. El primero de ellos, J. L. Testout (1849-1925), médico francés, profesor de anatomía, célebre por su obra *Traité d'anatomie humaine*, referencia en la disciplina. Incorporado a la Escuela de Medicina de Burdeos presenta su tesis de doctorado *De la simetría en las afecciones de la piel. Estudio fisiológico y clínico sobre la similitud de las regiones homólogas y órganos pares*, a partir de la cual obtiene premios y reconocimiento diversos y es nombrado inicialmente Jefe de Trabajos Anatómicos y luego profesor agregado en la Facultad de Medicina de Burdeos (1878-1884). Fundó y dirigió *El Journal de Historia Natural de Bourdeos del Sud este*, los *Anales de Ciencias Naturales de Burdeos de Sud este* y la *Revista Internacional de Anatomía y de Histología*. En su vasta producción generó un centenar de publicaciones en materia de anatomía, antropología e historia. Su tratado, de fines del siglo XX, se considera uno de los tratados de anatomía más completos y mejor ilustrados que existe. En los años 20 su discípulo A. Latarjet (1877-1947) publica la octava edición, póstuma. La última reimpresión en español es de los años 80. A modo ilustrativo de la obra de Testout podemos mencionar: Testut, Jean Léo (1889). “Recherches anthropologiques sur le Squelette quaternaire de Chancelade”. *Bulletin de la Societe d'Anthropologie de Lyon* (Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg); Testut L., Jacob O. y Billet H. (1921) *Atlas de Disección por Regiones*; Testut, L. y Jacob, O. (1921) *Tratado de anatomía topografía*; y Dr. L. Testut (1884) *Les Anomalies musculaires chez l' homme expliquées par l' anatomie comparée, leur importance en anthropologie*, Précédé d'une préface

56

Puede
<http://www.med.unlp.edu.ar/archivos/grado/medicina/1/AnatomiaBAnaliticoOficial.pdf>,
consultado el 20/11/17.

verse

par M. le professeur Mathias Duval. Como se puede observar, la obra de este referente resulta de una indudable centralidad tanto por su minuciosidad y el nivel de perfección descriptiva cuanto por su indudable carácter topográfico. Testut es un productor referencial central, destacado e ineludible en el marco del saber médico, de las ciencias médicas, y de los requerimientos de las prácticas médicas.

Por otra parte, Latarjet, también anatomista francés, aunque se especializó en los órganos internos y en su inervación, participó en la medicina deportiva y desde 1923 tomó la dirección de los cursos superiores de educación física en Lyon. Por su parte Ruiz Liard (1918-1997), pionero de la Anatomía Rioplatense, de la disciplina en Latinoamérica, en Europa, y muy especialmente en Francia. Médico, cirujano de tórax, miembro de la Sociedad de Cirugía del Uruguay, de la Pan-American Medical Association, Secc. Thoracic Surgery y Miembro Correspondiente Extranjero de la Société de Chirurgie de Lyon. Fundador de la Sociedad Rioplatense de Anatomía (1964) y de la Sociedad Uruguaya de Anatomía (1993). Miembro de l'Association des Anatomistes y de la Société d'Anatomie de Paris. Observando con detención la obra, se destaca en ella la calidad de los dibujos realizados, la incorporación de sus propias disecciones, la integración de material como complemento de imagenología y de anatomía de superficie. Como se puede observar, los tres intelectuales referenciales coincidentes en los programas resultan clave para la comprensión de la anatomía, aunque pensada para la medicina y el mundo médico. Los textos y autores que acompañan a éstos en los programas complementan los desarrollos de estos tres. El caso de H. Rouvière (1876-1952) es similar. Médico francés y anatomista. Fue profesor de anatomía en la Facultad de Medicina de París en 1927 y fue miembro de la Academia Nacional de Medicina. Son parte de sus obras más importantes: *Tratado de Anatomía humana, descriptiva, topográfica y funcional*, el *Compendio de Anatomía y Disección*, *Atlas de Ayuda memoria de Anatomía* y *La Anatomía Humana*. Allí, como una línea de continuidad, nuevamente la Anatomía Humana pensada en términos de descripción, la topografía, la disección, y por lo tanto, la función en las partes, de un cuerpo sólo posible en término cadavéricos y gráficos. En buena medida la Anatomía Humana propia y correspondiente a los saberes, las

prácticas y el discurso médico⁵⁷ requiere de esas formas para comprender su objeto.

Inevitablemente la mayor parte de la bibliografía utilizada aporta a un cuerpo requerido por fuera del movimiento o de cualquier acción. Los materiales presentan un cuerpo cadavérico. El cuerpo educado es, al menos desde los primeros programas, el cuerpo de la disección, el cuerpo de las partes, el cuerpo topográfico, quieto, inevitablemente aislado para su estudio, conocimiento y comprensión.

4.2.3. Las modalidades y propuestas de evaluación

El programa 2006 (Langard) establece como condiciones generales de promoción asistencia y aprobación de evaluaciones parciales, sosteniendo dos tipos de promociones, con y sin examen final. En la primera son incluidos quienes aprueben los trabajos prácticos con nota igual o superior a 4 (cuatro) e inferior a 6 (seis) y en el segundo quienes aprueben con nota igual o superior a 6 (seis). Los trabajos prácticos propuestos se cursan en la Facultad de Ciencias Médicas. Los exámenes parciales son del tipo de “Respuestas Múltiples” y se ubican a la finalización de bloques de contenidos (T.P. N° 3, 6, 10 y 14). El tiempo de examen es de una duración de 30 minutos.

El programa 2013 (Dalto) sostiene la propuesta de promoción con y sin examen final e incorpora la modalidad de cursada para alumno libre. Para el primer caso se mantienen las exigencias de asistencia y aprobación de evaluaciones parciales, aunque en este programa se planteas 2 (dos) evaluaciones parciales “de carácter *múltiple choice* de 20 (veinte) preguntas cada uno”. La aprobación se acredita con 8 (ocho) respuestas correctas sobre el total de las preguntas del parcial.

Finalizada la cursada los alumnos, deben entregar un trabajo monográfico obligatorio con contenidos elegidos por el docente.

En el caso de la cursada por promoción sin examen final se mantienen las condiciones generales antes señaladas y se establece que del total de preguntas de los parciales (40 -cuarenta-) la aprobación requiere de la

⁵⁷ Para ello, puede verse el programa de formación en la Facultad de Ciencias Médicas de la UNLP para la asignatura Anatomía, donde claramente los contenidos que presentan son correspondientes con los presentados en la asignatura Anatomía Funcional de la carrera de Educación Física:
<http://www.med.unlp.edu.ar/archivos/grado/medicina/1/AnatomiaBAnaliticoOficial.pdf>, consultado 1/12/17.

sumatoria de 24 (veinticuatro) respuestas correctas entre los dos parciales (24/40). Finalizada la cursada, los estudiantes deben entregar un trabajo monográfico obligatorio con los contenidos elegidos por el docente (seleccionados del tercer bloque de contenidos).

A la vez se propone la modalidad de Examen final libre en dos etapas. En este caso se sostiene que:

“Dadas sus características, Anatomía Funcional no es una asignatura que pueda aprobarse en condición de alumno libre: requiere de prácticas y reconocimientos empíricos. Sin embargo, el nuevo REP ofrece esta modalidad que se ajusta perfectamente a la situación de los alumnos a quienes, habiendo aprobado la cursada en el pasado, la misma les haya vencido. Es decir, esta modalidad se aplica sólo a los alumnos en esta condición.

La primera etapa versará sobre los contenidos requeridos para la aprobación de la cursada regular y se administrará en las mesas correspondientes a los llamados de febrero/marzo y julio/agosto. La aprobación de ésta instancia habilitará a los estudiantes a presentarse para rendir la materia en condiciones regulares en las mesas sucesivas. Esta habilitación tendrá la vigencia y duración de la última cursada dictada”. (2013: 7)

En términos generales, las propuestas de evaluación describen las exigencias planteadas por el Régimen de Enseñanza y Promoción vigente en cada etapa⁵⁸. En el programa más reciente se puede observar la incorporación de la modalidad de “Examen Final Libre”. Una particularidad a este respecto es que ese mismo programa sostiene, o refiere, “... Dadas sus características, Anatomía Funcional no es una asignatura que pueda aprobarse en condición de alumno libre: requiere de prácticas y reconocimientos empíricos” (2013: 7), aunque sin dar cuenta de las razones o formas de esas prácticas particulares o de la necesidad de reconocimientos empíricos. Podríamos preguntarnos

⁵⁸ Régimen de Enseñanza y Promoción (Reglamento 2001, con modificaciones 2015), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
<http://www.fahce.unlp.edu.ar/academica/normativax/ver?obj=/normativa/regimen-de-ensenanza-y-promocion-reglamento-2011>

¿Cuáles son las características del saber anatómico funcional o a qué refiere cuando habla de “*sus características*”? ¿Qué concepción de cuerpo o de saber relativo al cuerpo hay allí presente? ¿De qué prácticas empíricas se habla? Y en el caso de que la hubiera ¿Qué sustenta a esas prácticas? ¿Qué base empírica acompaña al cuerpo anatómico funcional?

En este sentido, si bien en lo relativo al programa en cuestión no contamos con mayores precisiones o descripciones que ayuden a interpretar esta cuestión, corresponde señalar que el programa 2013 (Dalto) en el punto 1- Fundamentos y objetivos -y principalmente en lo relativo a Fundamentos- da cuenta de un intento de resignificación de las nociones o conceptualizaciones de cuerpo y prácticas:

“1- FUNDAMENTACIÓN Y OBJETIVOS

- Tradicionalmente, la anatomía asumió en los estudios universitarios de grado en Educación Física un carácter topológico, con un marcado esfuerzo por la descripción minuciosa del cuerpo y de sus partes, de los sistemas, aparatos y órganos que lo componen.
- Este tipo de enfoque -útil sin dudas en varias disciplinas- produjo, no obstante, una fuerte fragmentación en el conocimiento del cuerpo, disociando regiones y, sobre todo, impidiendo entender los aspectos funcionales que resultan cruciales en el campo de la Educación Física.
- El programa que se presenta intenta superar esa atomización, sin eludir la indispensable descripción analítica, y dar cuenta de la centralidad de los aspectos funcionales que permitan colaborar en la formación -teórica y práctica, técnica y pedagógica- de los estudiantes de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Educación.

OBJETIVOS GENERALES

- Brindar un conocimiento detallado sobre el cuerpo humano en su totalidad tanto en su faz estática, dinámica y funcional, es decir, tanto en un contexto descriptivo y funcional de sus partes como también de dichas partes entre sí.

- Ofrecer las bases a otras materias para permitir junto a éstas, poder observar, analizar y corregir gestos corporales y la mayor gama de movimientos posibles.
- Entender y conocer el funcionamiento del cuerpo humano a través del movimiento”. (2013: 1)

Además, es doblemente significativa la aclaración y determinación de la técnica de evaluación propuesta. Esto en el sentido de que el programa no necesariamente debe detallar este tipo de herramientas, sí las condiciones generales de pautas de evaluación. Por otra parte, la elección de esta técnica da cuenta de formas de interpretar el saber y la evaluación de ese saber. La técnica indica por sí muchas cosas. En ese sentido, la técnica de “respuestas múltiples” o *múltiple choice* responde a una modalidad conceptual que, independientemente de su utilización o valoración, es posible de aplicar sobre objetos o temas invariables, saberes que no deberían considerarse desde perspectiva subjetivas. El objeto de saber debe ser invariable y objetivo de modo de garantizar objetividad en la evaluación. En este caso, se refuerza la idea de que el cuerpo anatómico funcional es un cuerpo invariable, un cuerpo para el cual los sentidos anatómicos y funcionales son topográficos, descriptivos, carente de otros sentidos y funcionalidades. Se refuerza de este modo buena parte de la tradición descriptiva, conviviendo con un intento de integrar ese cuerpo topográfico y diseccionado con valoraciones o contenidos que responde a relaciones funcionales y que permiten pensar un cuerpo significado y reconocido por quien lo experimenta, como lo son los incluidos en las unidades 1, 6, 7 y 8, señalados anteriormente (la unidad 1, “Concepto de estabilidad, coaptación articular y grados de libertad. Las funciones musculares estáticas y dinámicas”; en la unidad 6, “Músculos anteversores, retroversores y estabilizadores de la pelvis. Su relación e incidencia en la curvatura lumbar y la postura”; en la unidad 7, “Motricidad básica en gestos sencillos en actividades físicas. Valoración de la actividad muscular en el ciclo de la marcha”; en la unidad 8, “La relación del cerebelo en la coordinación de los movimientos y el equilibrio”) (2013: 1, 3 y 4). Evidentemente se reflejan aquí tensiones no resueltas.

Si bien los programas de las asignaturas resultan un insumo principal, una fuente de información muy significativa -aportan referencias importantes en lo

relativo a tres dimensiones: los contenidos, la bibliografía y la evaluación-, claramente estas fuentes, este insumo, no es suficiente para comprender el tratamiento en perspectiva de cuerpo educado, por ello, y dadas las preguntas que el análisis de los mismos no imponen, se incluye la entrevista realizada al profesor responsable de la asignatura, en este caso el profesor Dalto.

Anteriormente fue señalado que en el programa 2013 (Dalto), en el punto referido a evaluación, se plantea: "... Dadas sus características, Anatomía Funcional no es una asignatura que pueda aprobarse en condición de alumno libre: requiere de prácticas y reconocimientos empíricos" (2013: 7), aunque sin dar cuenta de las razones o formas de esas prácticas particulares o de la necesidad de reconocimientos empíricos. Analizado el programa en las tres dimensiones planteadas, nos preguntamos ¿Cuáles son las características del saber anatómico funcional o a qué refiere cuando habla de sus características? ¿Cuáles son las prácticas y reconocimientos empíricos de los que se habla? A este respecto el profesor entrevistado expresa:

"... venimos pensando seriamente de romper un poco el molde y que en algún momento la asignatura se pueda dar de forma libre... la respuesta a tu pregunta, creo que las características del saber anatómico funcional tiene que estar basado en la interpretación de los alumnos en su trayecto de formación de todos los contenidos funcionales y luego anatómicos del cuerpo. Tratar de entender e interpretar, ver y comprender un sujeto en movimiento, pero no netamente dentro de un gimnasio o en un deporte determinado sino desde una amplia gama de posibilidades. Por ejemplo: veamos a ese sujeto dentro de un contexto social, económico y cultural o ese sujeto en las actividades cotidianas -dentro de eso ver sus funciones y su anatomía- (...) como característica principal es la interpretación del alumno para que pueda llevar estas posibilidades para muchos lugares distintos. Las prácticas y reconocimiento empíricos serían aquellas vivencias muy generales pero muy variadas que tiene que tener nuestro alumno del cuerpo, del funcionamiento y de

la anatomía. Entender diversos enfoques, desde un sedentario a un deportista, desde un oficinista a una persona que realiza actividad física en su trabajo - recolector de basura, cartero, etc.-, las actividades de la vida cotidiana, etc. (...) nuestra idea es la de no alejarnos de las interminables posibilidades de análisis del cuerpo en distintos contextos”. (2018: 3)

En sus palabras el cuerpo y las vivencias en la vida cotidiana surgen como aspecto central en lo relativo a saberes anatómicos y funcionales. La función deja de ser presentada como la función a partir de una normalidad o forma regular. Aquí se expresa la necesidad de considerar una significatividad que excede el organismo descrito en las unidades del programa, y que se logra en razón de, o se vincula desde, un cuerpo en movimiento con una amplia gama de posibilidad de vivirlo y manifestarse en los diversos contextos de situación. En su respuesta surge una manera distinta de considerar al cuerpo no reflejada aún en la estructura del programa como totalidad, aunque sí como vimos antes presente en algunos pasajes de las unidades 1, 6, 7 y 8.

Por ello mismo, nos preguntamos hasta dónde la estructura del programa coopera o resulta útil a los fines señalados. ¿Por qué se parte de los huesos al sistema endocrino?

“... se parte de una clasificación y conceptualización general de huesos, articulaciones, ligamentos y músculos para entender desde el primer día de clases al cuerpo en posición de pie, en decúbito y en movimiento. No se desarrolla directamente sistema óseo, sino que se analizan estos contenidos teniendo en cuenta al sujeto. Finaliza el programa con nociones generales de algunos sistemas y alguno de ellos con órganos que forman partes del sistema endocrino -en el programa 2018 directamente no lo abordamos (ni digestivo, ni glándulas, ni genitales externos e internos, ni órganos de los sentidos)-. Fuimos modificando el programa lentamente para que queden dos bloques bien sólidos que son aparato locomotor y sistema nervioso (bien funcional y práctico) y con menor calibre

sistema cardiovascular. En realidad, los primeros dos bloques comienzan sustentados en la postura y su control y en la posición de la pelvis y luego abordamos los miembros superiores e inferiores...”. (2018: 4)

Evidentemente, la perspectiva señalada resulta de un proceso orientado a la modificación progresiva del contenido y de la enseñanza del mismo. Ahora bien, la supresión de contenidos relativos al sexo o al género también da cuenta de una manera de pensar el cuerpo, los cuerpos. Evidentemente el cuerpo educado que propone la Anatomía Funcional es un saber del cuerpo en proceso de construcción. Puede verse en estas palabras elementos y explicaciones complementarias a respuestas dadas en anteriores preguntas. Llegados a este punto, se realiza la siguiente pregunta ¿Qué teorías sobre el cuerpo sustentan estos abordajes?

“...lo que hicimos fue ir modificando y mejorando el programa y sus contenidos en relación a una perspectiva funcional y no abordamos los contenidos desde ninguna teoría (...) desde el primer día tratamos de poner el cuerpo en movimiento o puesto en función. Por eso cuando me refiero a lo teórico me refiero a que no desarrollamos los contenidos anatómicos clásicos, descriptivos y aisladamente...”. (2018: 4)

Nuevamente el proceso y la noción de “perspectiva funcional”.

No podría pensarse, al menos en principio que esta estructura responde a un modelo ortopedista en el sentido de corregir el cuerpo o un trauma corporal, aunque sí, y muy evidentemente, si lo pensamos en términos de educar un cuerpo respondiendo a la rectitud o lo derecho que se requiere, tal y como lo expresa la palabra griega *ortos* (ὀρθο) y *paideía* (παιδεία) que significa ‘educación o formación’. Educación que requiere de un trabajo progresivo, minucioso y analizado escrupulosamente sobre un cuerpo que no cambia, que no habla más allá de lo que sus formas, movimientos y posturas “evidencian” a partir de alejarse de la norma. Si bien en este programa no aparecen test, fórmulas, cálculos geométricos o evaluación la observación reemplaza esas herramientas otorgándole al saber anatómico un carácter funcional inscripto en un modelo “científicamente” verificable. La función es motriz y el movimiento

comienza a adquirir forma de herramienta. Los principios mecánicos cobran aquí fuerza. Parafraseando nuevamente a Rauch (1985) los análisis fraccionados del cuerpo y de los movimientos anuncian la voluntad pedagógica de controlar y dominar todos los detalles y cada parte de ellos, aún bajo el riesgo de reducirlo a la parte, a su mínimo perdiendo así sus relaciones con el cuerpo como un todo -que como cuerpo funcional es a la vez perceptivo, inteligente, emocional- y con ello parte significativa de sus propiedades. Las taxonomías y la primacía de las geometrías del movimiento, del cuerpo, no requieren de una nominación explícita, su presencia es tal bajo formas muy disímiles no siempre tan evidentes. La descripción minuciosa y fragmentada es una de sus principales herramientas. Los equilibrios morfológicos y las armonías del desarrollo corporal completan la estrategia. Las edades y los sexos solo pueden ser incluidos si responden a la normalidad reglada, cuestión difícil de sostener en el siglo XXI.

4.3. El caso de Fisiología Humana

El Plan 2000 establece para Fisiología Humana los siguientes contenidos y objetivos mínimos:

“La finalidad de la materia Fisiología Humana es dotar a los alumnos de los conocimientos indispensables acerca de los sistemas y funciones orgánicos implicados en las prácticas corporales y motrices. Para ello abordará como mínimo los siguientes temas:

- Fisiología humana: concepto. Su constitución como disciplina científica. Bases fisiológicas del entrenamiento orgánico. Concepto de totalidad e integridad funcional.
- Células y tejidos. Funciones y metabolismo basal, en reposo y en actividad. Metabolismo. Medición directa e indirecta de la energía.
- Fisiología del sistema neuromuscular: sistema nervioso central y periférico. La actividad neuromuscular. Círculo sensorio-perceptivo-motor. Tono muscular, posturas y actos motores. Fisiología de la musculatura estriada. Fibras musculares. Contracción muscular. Decontracción y relajación.

- Fisiología del sistema cardiovascular. Sangre: formación, composición y propiedades. Inmunidad, infecciones e inflamaciones. Tensión arterial, ciclo y ruidos cardíacos. Vasos sanguíneos.
- Fisiología del sistema respiratorio. Composición, intercambio y transporte de gases. Mecánica respiratoria. Volúmenes y capacidades.
- Fisiología del sistema digestivo. Digestión y actividad corporal. Nutrición. Hidratación. Alimentación. Composición corporal: morfología y proporcionalidad. Somatotipo.
- Fisiología del sistema urogenital. Formación de la orina. Regulación tensional y electrolítica. Equilibrio ácido-base: PH. Sistema buffer. Hidratación. Termorregulación. Sistema renal y actividad corporal.
- Fisiología del sistema endocrino. Hormonas. Circuitos de regulación. Interrelación hormonal. Variación hormonal. Sistema endocrino y actividad corporal.
- Fisiología evolutiva de los sistemas orgánico, muscular y esquelético. Desarrollo: crecimiento y maduración. Edad biológica y edad cronológica. Diferencias entre hombre y mujer. Ciclo menstrual, embarazo y actividad corporal.
- Actividad corporal, prevención y promoción de la salud. Factores de riesgo. Criterios médicos de prescripción de actividades corporales. Alteraciones de la salud y patologías prevalentes en la infancia, en la adolescencia, la adultez y la vejez.
- Las adicciones: tabaco, alcohol, drogas, fármacos, anabolizantes. Adicciones, actividad corporal y salud".

(2000:18 y 19)

Como puede observarse a primera vista, la extensión de los contenidos de la materia resulta sorprendentemente grande. La variedad y la amplitud de tratamientos también. No obstante, la dirección de los mismos está orientada principalmente a los aspectos fisiológicos aun cuando en algún sentido, en muy

menor medida, también se plantean saberes funcionales. Se incluyen saberes relativos a la actividad corporal -ya no física- y la promoción de la salud y las adicciones.

4.3.1. Los contenidos

En el caso de la asignatura Fisiología Humana⁵⁹, en primer lugar se consideran los programas 2006 y 2007⁶⁰ (Ricart)⁶¹, presentaciones similares que se organizan a partir de una estructura de 15 (quince) unidades, en las que se propone abordar desde una introducción a la fisiología humana, pasando por la célula y el metabolismo, el sistema cardiovascular, hasta concluir con prevención y promoción de la salud. En este caso es necesario hacer una presentación detallada, la misma permite comprender las características del saber fisiológico, tal y como lo significa la asignatura al pensar las relaciones de este con los requerimientos del campo de la educación física y los saberes requeridos en la intervención profesional. En su detalle presenta los siguientes contenidos:

“UNIDAD Nº 1: INTRODUCCION A LA FISIOLOGIA HUMANA Y BIOQUIMICA

Fisiología. Fisiología humana. La fisiología de la actividad física y del deporte. Diferencias. Áreas de estudio e investigación. Breve reseña de sus orígenes y evolución hasta la actualidad. Reacciones fisiológicas. Conceptos. Diferencias. Métodos, técnicas e instrumentos de investigación de la fisiología y bioquímica.

UNIDAD Nº 2: LA CELULA: ORGANIZACIÓN, COMPOSICION QUIMICA Y ESTRUCTURA FISICA

La célula, definición. Especialización celular. El protoplasma, sus propiedades y composición química, Citoplasma y nucleoplasma. Organoides, Estructura, características y función de membranas, retículo

⁵⁹ Se consideran los programas aprobados registrados en Memoria Académica, sitio oficial de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, correspondientes a los años 2006, 2007 y 2016.

⁶⁰ Programa de la asignatura Fisiología Humana, Prof. Méd. Ricart A., aprobado por CD 17/8/2006 y Segundo Semestre 2007

⁶¹ El Prof. Médico Alberto Ricart asumió su desempeño en la asignatura desde principios de los años '80, convirtiéndose en esa etapa en un referente de la Fisiología del Ejercicio a partir de su activa participación en los eventos de la especialidad y dada su relación con el deporte.

endoplásmico, ribosomas, aparato de Golgi, lisosoma, mitocondrias. El control de la función celular, El ARN y el ADN. Síntesis de proteínas (estructurales y enzimáticas). Composición del líquido intracelular y extracelular, sus diferencias. Plasma, composición, presión coloidosmótica causadas por proteínas plasmáticas. Flujo de líquido por los espacios tisulares. Medio interno y homeostasis. Movimientos de sustancias a través de las membranas. Difusión. Factores que afectan la intensidad de la difusión. Filtración. Osmosis. Transporte mediado por portadores (difusión facilitada y transporte activo). Exocitosis y endocitosis. Potencial de membrana en reposo, Acción de la bomba de Na y K.

UNIDAD N° 3: METABOLISMO CELULAR

Concepto de energía y de trabajo. Energía química. Reacciones químicas. Algunos tipos de reacciones química: anabólicas, catabólicas, endergónicas, exergónicas, de oxidoreducción y de hidrólisis. Enzimas. Propiedades de las enzimas. Factores que afectan la actividad enzimática (temperatura, acidez, cofactores, concentraciones de enzimas y sustratos). Los nutrientes del metabolismo: carbohidratos, lípidos y proteínas. Características químicas, clasificación y fuentes de obtención de carbohidratos, lípidos y proteínas. Las funciones de los carbohidratos, lípidos y proteínas en el cuerpo.

UNIDAD N° 4: METABOLISMO ENERGETICO. LA TRANSFERENCIA DE ENERGIA EN EL CUERPO

La energía de los enlaces fosfatos. El adenosintrifosfato (ATP) y la fosfocreatina (PC). La liberación de la energía de los carbohidratos. La glucogenólisis y la glucólisis. La formación y remoción de ácido láctico. Procesos gluconeogénicos. El metabolismo aeróbico. El ciclo de Krebs y la fosforilación oxidativa. El papel del oxígeno. La

liberación de energía de las grasas: lipólisis y betaoxidación de los ácidos grasos. Respiración celular y aceptadores de H⁺. Obtención de energía de las proteínas. Interrelación entre el metabolismo de carbohidratos, grasas y proteínas, interconversiones. Papel de los hidratos de carbono en la lipólisis". (2007: 2 y 3)

Estas primeras unidades presentan los temas generales o iniciales. Evidencian una lógica de organización esencialista, fundante, esto es, aquello que da lugar o permite comprender al resto de los saberes.

“UNIDAD Nº 5: ESTRUCTURA Y FUNCION DEL MUSCULO ESQUELETICO

Músculo liso, estriado y cardíaco: Principales características y sus diferencias. Macroestructura y microestructura del músculo esquelético. La fibra muscular, sus características y estructuras particulares (sarcolema, sarcoplasma, túbulos transversos, retículo sarcoplásmico, miofibrillas, sarcómero, proteínas contráctiles). Los acontecimientos químicos y mecánicos de la contracción y relajación. La teoría del filamento deslizante. Acción muscular: Unidad motora. Impulso motor. Placa motora. Activación de las fibras musculares. Ley del todo o nada. Unidades motoras de contracción lenta y de contracción rápida, sus características. Diferencias anatómicas, histológicas, bioquímicas y fisiológicas. Factores que influyen sobre la generación de fuerza: Número y tipo de unidades motoras activadas. Tamaño del músculo. Longitud inicial del músculo cuando se activa. Angulo de la articulación. Velocidad de acción. Tipo de acciones musculares: concéntricas, excéntricas, estáticas e isokinéticas. Diferencias fisiológicas de los distintos tipos de acción muscular.

UNIDAD Nº 6: EL CONTROL NEURONAL DEL MOVIMIENTO HUMANO

Estructura y función del sistema nervioso. Neuronas. Impulso nervioso. Factores que afectan la velocidad de conducción del estímulo nervioso. Potencial de acción. Sinapsis. Unión neuromuscular. Neurotransmisores. Sistema nervioso central. El encéfalo y sus componentes (cerebro, diencefalo, cerebelo y tronco cerebral). La médula espinal. Sistema nervioso periférico. Sistema sensor y sistema motor. Sistema nervioso autónomo, división simpática y parasimpática. Integración sensomotora. Niveles en que se origina el control motor, médula espinal, regiones inferiores del cerebro, área motora de la corteza cerebral. Actividad refleja. Husos musculares y órganos tendinosos de Golgi. Engramas motores". (2007: 3 y 4)

En estas unidades se retoman conceptos y temas abordados en la asignatura Anatomía Funcional ahora abordados a partir de una perspectiva fisiológica, aunque no necesariamente relacionada con las prácticas de la Educación Física.

"UNIDAD N° 7: EL SISTEMA CARDIOVASCULAR Y SANGRE

Los componentes del sistema cardiovascular (corazón, arterias, arteriolas, capilares, vénulas y venas). El corazón considerado como una bomba; eventos mecánicos del ciclo cardíaco, sístole, diástole, acción de las válvulas cardíacas. Propiedades cardíacas, inervación intrínseca y extrínseca del corazón. Regulación e integración cardiovascular: Regulación intrínseca y extrínseca de la frecuencia cardíaca. Regulación del riego sanguíneo, vasodilatación y vasoconstricción; mecanismos de autorregulación locales y mecanismos neuronales. Regulación del flujo sanguíneo coronario. Tensión arterial sistólica y diastólica, factores determinantes. La capacidad funcional del sistema cardiovascular: el gasto cardíaco. El volumen sistólico, vaciado sistólico, llenado

diastólico, factores que influyen. Circulación arterial y arteriolar, velocidad y presión de la sangre. Resistencia vascular al flujo sanguíneo. Circulación capilar; capilares activos e inactivos. Circulación venosa, bomba torácica y bomba muscular. Retorno sanguíneo al corazón. Sangre: Sus funciones y propiedades, volumen y composición de la sangre. Glóbulos rojos, hemoglobina. Viscosidad de la sangre, hematócrito, factores que lo modifican. Eritropoyesis. Glóbulos blancos: función, característica y fórmula leucocitaria. Plaquetas: función y características. Plasma: sus componentes y su función, proteínas plasmáticas, su función. Diferencia arterio-venosa de oxígeno.

UNIDAD N° 8: SISTEMA RESPIRATORIO: COMPONENTES Y FUNCIONES

Los pulmones. Vías respiratorias, conducción y acondicionamiento del aire. Alvéolos, área superficial y el intercambio de gases. Membrana respiratoria. Mecánica de la respiración, inspiración y espiración, músculos respiratorios. Volúmenes y capacidades pulmonares: Volumen corriente, volumen inspiratorio y espiratorio de reserva, capacidad vital, volumen residual pulmonar, capacidad pulmonar total. La ventilación pulmonar por minuto. Ventilación alveolar. Espacio muerto anatómico fisiológico. El intercambio de gases en los pulmones y tejidos. Las concentraciones y presiones parciales de los gases respiratorios. El aire ambiental, el aire traqueal, el aire alveolar. El transporte de oxígeno en la sangre. El oxígeno combinado con la hemoglobina. Capacidad de transporte de oxígeno de la hemoglobina. Efecto Bohr. La mioglobina, la reserva de oxígeno del músculo. El transporte de dióxido de carbono en la sangre como bicarbonato y como compuestos carbamínicos. Regulación de la ventilación pulmonar, factores

neuronales, factores humorales. Factores que influyen en el transporte y consumo de oxígeno”. (2007: 4 y 5)

Persiste en estas unidades el mismo formato dado a las dos anteriores en cuanto al tratamiento fisiológico de contenidos y temas observados previamente desde la perspectiva anatómica, aunque ampliando los temas. Esta amplitud parece corresponderse con la necesidad de profundización del conocimiento, aunque claramente desborda los requerimientos que sobre el cuerpo se plantean en las prácticas de la Educación Física desde una perspectiva de formación panorámica como la requerida para el nivel de grado.

“UNIDAD N° 9: HOMEOSTASIS DEL MEDIO INTERNO

Regulación del equilibrio ácido-base: Sustancias ácidas y básicas. Ácidos orgánicos. Concentración de iones H^+ , el pH de los líquidos corporales (hemoglobina, otras proteínas y bicarbonatos). La importancia de la regulación precisa del pH, acidosis y alcalosis. Regulación respiratoria del equilibrio ácido-base. La función renal en la regulación del pH. Respuestas de los mecanismos amortiguadores del pH al ejercicio. La Función renal en la regulación del volumen y osmolaridad de los líquidos corporales: Estructura y función de la nefrona. El filtrado glomerular. Los mecanismos de reabsorción y secreción tubular. Regulación de la excreción de agua, sodio y potasio. Efectos de las hormonas aldosterona y antidiurética. Efectos del ejercicio sobre la función renal”.

(2007: 5)

Esta unidad da cuenta de niveles de especificidad propios del orden fisiológico, vinculantes a requerimientos de saber presentes en las prácticas profesionales, en tanto cuerpo sometido al esfuerzo, aunque claramente presentado como forma de cuerpo sometido a un tipo de esfuerzo como el físico, modo discursivo dado desde la fisiología tradicional a las practicas presentadas en el marco de la denominada “actividad física”.

“UNIDAD N° 10: SISTEMA ENDOCRINO

Características de las hormonas. Clasificación química, hormonas esteroides y proteicas. Acción de las hormonas,

activación directa de genes y la formación de un segundo mensajero (AMP cíclico). Control de la liberación de hormonas, realimentación negativa, número de receptores. Glándula hipófisis anterior y la acción de sus hormonas: somatotrofina o de crecimiento, estimulante de la tiroides, estimulante de la corteza suprarrenal, folículo estimulante, luteinizante y prolactina. Control hipotalámico de la secreción de hormonas hipofisarias. Hormonas tiroideas: triyodotironina, tiroxina y calcitonina. Hormona paratiroidea. Glándulas adrenales: médula adrenal y la liberación de catecolaminas. Corteza adrenal y la secreción de mineralocorticoides, glucocorticoides y gonadocorticoides. Páncreas endocrino: insulina y glucagón y el control de la concentración de glucosa en sangre. Gónadas: efectos de la secreción de testosterona por los testículos. Efecto de la secreción de estrógenos y progesterona por los ovarios. La regulación endocrina del ciclo menstrual. El riñón como órgano endocrino. La eritropoyetina y la producción de glóbulos rojos.

UNIDAD Nº 11: NUTRICION Y SISTEMA DIGESTIVO

Digestión, acción de las enzimas digestivas sobre los alimentos, papel de las hormonas en la digestión. Tiempo de digestión de los alimentos (H. de C., lípidos y proteínas). Absorción y asimilación de carbohidratos, grasas y proteínas. Absorción de agua, vitaminas y minerales. Regulación de la motricidad y vaciamiento gástrico. Nutrición, definición. Valor calórico total. Los fundamentos de una buena nutrición. Leyes de Escudero. Los nutrientes energéticos, plásticos y reguladores. Componentes dietéticos esenciales. Gasto calórico. Aminoácidos esenciales y no esenciales. El papel de los aminoácidos en el organismo. Proteínas de origen animal y vegetal. Requerimientos proteicos diarios. Vitaminas. La naturaleza de las vitaminas. Tipos de vitaminas,

hidrosolubles y liposolubles. Las funciones de las vitaminas en el organismo. Fuentes de vitaminas. Las hipo e hipervitaminosis. Minerales. Las funciones de los minerales en el cuerpo y sus fuentes. Minerales principales (hierro, calcio, fósforo, potasio, sodio, cloro, magnesio, etc.). Función gastrointestinal. Vaciado gástrico. Velocidad de absorción intestinal de nutrientes. Consumo de H de C y depósito de glucógeno. Propiedades ergogénicas de los H de C. Efecto de la ingestión de carbohidratos antes del ejercicio sobre los niveles de glucosa durante el ejercicio. Propiedades ergogénicas de las grasas”. (2007: 5 y 6)

En este caso se podría considerar a estos saberes en los mismos términos que los considerados en la Unidad 9, una fisiología que presenta saberes pensados para “la actividad física”, para un cuerpo focalizado en el aspecto físico.

“UNIDAD Nº 12: REGULACION DE LA TEMPERATURA CORPORAL

Mecanismos de transferencia de calor: conducción, convección, radiación y evaporación. Equilibrio entre la ganancia y pérdida de calor. La función del hipotálamo en el control de la temperatura corporal. Acción de los mecanismos termorreguladores para el frío y calor. Respuestas fisiológicas del organismo con alta temperaturas: función cardiovascular, metabolismo energético, producción de calor y temperatura corporal, equilibrio de agua corporal y electrolitos. Riesgos para la salud durante la realización de ejercicios en ambientes calurosos: la influencia de la temperatura, humedad, velocidad del aire, cantidad de radiación sobre el grado de estrés térmico. Trastornos relacionados con el calor: calambres por calor, síncope por calor, golpe de calor, sus síntomas, prevención y tratamiento. Factores que modifican la tolerancia al calor: la aclimatación, el entrenamiento, la edad, la obesidad, la ropa, el uso de

diuréticos. Equilibrio del agua durante altas temperaturas. Deshidratación y sus riesgos. Pérdida de electrolitos con el sudor. La reposición de agua y electrolitos. Recomendaciones prácticas. Ambientes fríos. Factores que afectan la pérdida de calor corporal: tamaño y composición corporal, acción del viento, inmersión en agua fría. Respuestas fisiológicas en ambientes fríos: función muscular, respuestas metabólicas, efectos cardiorrespiratorios. Riesgos para la salud durante el ejercicio en ambientes fríos: hipotermia, congelación. Síntomas, prevención y tratamiento. Aclimatación al frío. La ropa para el tiempo de frío.

UNIDAD N° 13: EVALUACIONES FUNCIONALES Y ANTROPOMETRICAS

Definiciones e importancia de las evaluaciones, sus principios. Bases fisiológicas y objetivos de las evaluaciones. Clasificación de las evaluaciones según su metodología, lugar de realización y tipo de evaluación. Evaluaciones funcionales del sistema aeróbico y anaeróbico en campo y en laboratorio. Evaluaciones antropométricas: su importancia, utilidad y aplicación. Las medidas antropométricas. Composición corporal. Somatotipo. Proporcionalidad.

UNIDAD N° 14: CRECIMIENTO Y DESARROLLO

Definición y concepto de crecimiento, maduración y desarrollo. Evolución de los diferentes órganos y sistemas con la edad. Definición de edad biológica y edad cronológica. Diferencias fisiológicas entre el hombre y la mujer. Ciclo menstrual, embarazo y actividad física. Menarca y menopausia.

UNIDAD N°15: PREVENCIÓN Y PROMOCIÓN DE LA SALUD

Prevención y promoción de la salud, la función del prof. de educación física como agente de salud. Factores de

riesgo, cardiovasculares, diabetes, obesidad, osteoporosis, etc. Criterios de prescripción de actividades corporales en pacientes con riesgo por padecer de patologías o poder padecerlas. Alteraciones de la salud y patologías prevalentes en la infancia, en la adolescencia, la adultez y la vejez. Las adicciones: tabaco, alcohol, drogas, fármacos, anabolizantes. Las adicciones con relación a la actividad corporal y la salud”. (2007: 6, 7 y 8)

Estas unidades bien podrían corresponder en su mayor parte a la aplicación de la fisiología como saber en prácticas específica propias o vinculadas a la Educación Física. En algún sentido, estos saberes podrían desbordar, en el sentido de exceder, lo requerido a Fisiología Humana.

Para los años 2009 y 2010⁶² (Ricart, Bruno y Cid) se plantea un programa que presenta otra organización de contenidos y en el cual varía la denominación de algunas unidades. A la vez disminuye mínimamente el número de estas pasando de 15 (quince) a 14 (catorce) aunque mantiene buena parte de lo señalado en el análisis realizado previamente desde el programa 2007 (Ricart). Luego de la exhaustiva y fiel exposición de los contenidos realizada del programa 2006 y 2007 (Ricart), en este caso se presentan los títulos de las unidades de referencia, que dan cuenta de lo destacado aquí:

“1) Los niveles de organización del organismo humano. El nivel químico. El agua como principal componente; 2) El metabolismo de carbohidratos, lípidos y proteínas; 3) La energía para el trabajo biológico; 4) La estructura y función del músculo esquelético; 5) El control neural del movimiento; 6) El sistema cardiovascular. El corazón como bomba; 7) El sistema cardiovascular. La dinámica circulatoria; 8) El sistema respiratorio; 9) El sistema renal. La regulación del PH de los líquidos corporales; 10) El sistema endócrino; 11) La regulación de la temperatura corporal; 12) Sistema digestivo y alimentación; 13)

⁶² Programa de la asignatura Fisiología Humana 2009-2010, presentado por los Profesores Médicos. Ricart A., Bruno S. y Cid O., aprobado por CD en 2009.

Desarrollo, crecimiento y maduración; y, 14) Prevención y promoción de la salud”.

Como puede verse, en este programa se modifica la estructura y relación entre los contenidos, enmarcándolos en una integración más amplia, a modo de grandes nudos de integración de saberes.

En el programa de la asignatura del año 2016⁶³ (Ricart, Bruno, Tarducci y Marracino) se proponen nuevamente 14 (catorce) unidades y se modifican algunas de las denominaciones de las mismas, a saber:

“1) Los niveles de organización del organismo humano; 2) El metabolismo de los sustratos energéticos; 3) La energía para el trabajo biológico; 4) La estructura y función del músculo esquelético; 5) El control neural del movimiento; 6) El sistema cardiovascular. El corazón como bomba; 7) El sistema cardiovascular. La dinámica circulatoria; 8) El sistema respiratorio; 9) La regulación de la temperatura corporal; 10) El sistema endócrino; 11) El sistema renal. La regulación del PH sanguíneo; 12) Sistema digestivo y alimentación; 13) Desarrollo, crecimiento y maduración. Antropometría; y 14) Prevención y promoción de la salud”.

Si bien la mayor parte de este programa es coincidente con el programa vigente desde 2009 (Ricart, Bruno y Cid), los cambios realizados conllevan a una reorganización de los contenidos y, a la vez, a movimientos de orden entre ellos, cuestiones ambas que dan cuenta de modos de vinculación diferentes, vinculando contenidos que antes no se relacionaban y dando lugar a una orientación más específica con respecto al campo de la Educación Física y las incumbencias profesionales que el plan plantea. La lectura de los títulos de las unidades permite visualizar los cambios mencionados. La presentación logra, por un lado, mayor orientación hacia tratamientos fisiológicos. También

⁶³ Programa de la asignatura Fisiología Humana 2016-2010, presentado por los Profesores Méd. Ricart A., Méd. Bruno S., Dr. Tarducci y Esp. Marraccino. En este caso, cambios producidos en la estructura docente de la cátedra dan lugar a un incremento en el número de Profesores Adjuntos, cuestión que permite la incorporación de un profesor y una profesora en Educación Física, hasta ese momento Jefes de Trabajos Prácticos de la materia -en este caso los dos últimos mencionados-. Ese punto quizás sea parte de los cambios que dan lugar a un programa que muestra una profundización relativa a la presentación de aspectos fisiológicos y la coherencia temática.

organiza los contenidos en bloques o estructuras conceptuales diferentes como “...niveles de organización del organismo humano. El metabolismo de los sustratos energéticos. La energía para el trabajo biológico...” y desde otras como “...sistema cardiovascular. El corazón como bomba (...) sistema cardiovascular. La dinámica circulatoria (...) Antropometría”. Esto aproxima los contenidos a los requerimientos de saber específico con respecto a un cuerpo en movimiento y demandable en las prácticas inherentes a la educación física, aunque conservando cierto carácter funcional y utilitario del cuerpo en el marco de una sobreabundancia de saberes quizás innecesarios como buena parte de los vinculados a sangre y aparato digestivo, por citar algunos. Por otra parte, se observa una secuencia temática lógica que permite la integración y articulación de contenidos que antes aparecían desmembrados o distantes, logrando así una presentación de contenidos más articulada, más integrada, más coherente. Previo a un análisis más minucioso y particular, en términos generales, corresponde señalar que los contenidos enunciados en los programas responden a los planteados como contenidos mínimos en el plan. No obstante, en muchos casos los aspectos fisiológicos quedan ocultos detrás de contenidos propios y con niveles de especificidad correspondientes a los requerimientos y saberes de las prácticas médicas -nutricionales, ginecológicas, traumatológicas, etc.-.

Vista la totalidad de contenidos mínimos propuestos en los programas 2006 y 2007 (Ricart) la primera cuestión particular a señalar refiere nuevamente a la extensión de los mismos, tal y como fue dicho con respecto a los contenidos enunciados en el Plan 2000. Cabe agregar que acompaña a esta extensión enunciada un nivel de profundidad y detalle que podría considerarse ciclópeo en razón del saber que se requiere en cuanto a saber fisiológico -general-, de acuerdo a los objetivos y a las incumbencias profesionales para Profesores y Licenciados del campo de la Educación Física establecidos en el Plan 2000. He aquí una contradicción visible y propia del mismo plan, que plantea en exceso contenidos y temas para esta materia. No obstante, esta excesiva extensión, los contenidos carecen del nivel de generalidad necesario, inclusive si se considera que el Plan también propone una segunda asignatura relativa a la Fisiología orientada a la aplicación, y que abordaremos luego como parte del trayecto biomédico. A este respecto es necesario decir que el Plan en nada

desconoce o pretende reducir el tratamiento de contenidos fisiológicos, por el contrario parecería acompañarlos y robustecerlos⁶⁴.

En el programa 2009-2010 (Ricart, Bruno y Cid)) Se observa una reducción en el nivel de fragmentación y se evidencia una aparente aproximación, o acercamiento, entre el saber fisiológico a las prácticas vinculadas al cuerpo y el movimiento y a las exigencias de las mismas. Este corrimiento no está acompañado de la supresión de temas sí de una reorganización de los contenidos, presentados ahora en bloques más integrales. No obstante ello, la extensión del programa y los contenidos mantienen un grado de extensión enorme. Es necesario señalar esto pues la extensión y la profundidad son dos características presentes en los contenidos, y en este caso son también un punto de tensión. El cuerpo es entendido en un sentido funcional, utilitario, pensado para su uso. Hacia el final del programa vuelve a emerger el tratamiento del cuerpo en perspectiva de salud, conservando un nivel de tratamiento muy menor, como sucede en los programas anteriores.

El programa 2016 (Ricart, Bruno, Tarducci y Marracino) ciertamente evidencia una mayor articulación y vinculación de contenidos, aunque conserva la mirada funcional del cuerpo y las posibilidades de uso. La fisiología continúa siendo una herramienta de función, no un saber que permita comprender sentidos o significados que el cuerpo registra o evidencia. De algún modo el gusto por el movimiento, las sensaciones de placer, la tolerancia a la fatiga son datos aparentemente desvinculados del saber fisiológico en los programas presentados. La sexualidad es una marca y la fisiología coopera en la fijación de esa marca.

4.3.2. La Bibliografía⁶⁵

En el análisis de la bibliografía, se toman centralmente los programas 2006 (Ricart) y 2016 (Ricart, Bruno, Tarducci y Marracino), en los cuales se observa el mayor movimiento en cuanto a contenidos y textos que acompañan su tratamiento. Cabe señalar que el programa 2009 (Ricart, Bruno y Cid) es anticipo el despliegue bibliográfico del programa 2016 (Ricart, Bruno, Tarducci

⁶⁴ Para verificarlo basta con observar el lugar dado en el Plan 1984 a la perspectiva biológica, con respecto al asignado en el nuevo Plan, que incluye la incorporación de una materia específica como Fisiología Aplicada a la Educación Física.

⁶⁵ Como ha sucedido en el caso de Anatomía Funcional, en el análisis y en las notas al pie, se mantiene la nomenclatura de cita presente en los programas, reflejando lo más fielmente posible los usos y costumbres en las asignaturas..

y Marracino). Se puede sostener que el último programa de la asignatura cristaliza la perspectiva iniciada en 2009. Por lo tanto esta presentación permite destacar los evidentes y significativos cambios en cuanto a las problemáticas abordadas en este período de 16 años y los diferentes abordajes sostenidos en cada etapa:

El programa 2006 (Ricart) se estructura basándose en textos como⁶⁶: Per-Olof Åstrand y Kaare Rodahl⁶⁷, Marcos Becerro⁶⁸, Lowenthal Bove⁶⁹, Patrick Fitzgerald⁷⁰, Kim Barrett, Susan Barman, Scott Boitano y Heddwen Brooks⁷¹, Juan de Dios Godoy Piñera⁷², Arthur Guyton⁷³, Bernardo Houssay⁷⁴, David Lamb⁷⁵, José López Chicharro⁷⁶, William McArdle y Víctor Katch⁷⁷, Walter Reaño y Alberto Ricart⁷⁸, Jack Wilmore y David Costill⁷⁹, entre otros (los textos son citados siguiendo el formato en el programa de la materia).

Como se puede observar, en primer lugar, los textos utilizados son materiales de mediados y finales de la década de los '90 y principios del 2000, por lo que pueden considerarse como actualizados y destacados y de uso habitual (Åstrand, Fitzgerald, Guyton, Lamb, Wilmore y Costil) en la construcción del saber de la fisiología, principalmente de la fisiología del ejercicio, de ese

⁶⁶ En este momento se presenta a través del Departamento de Educación Física (FaHCE-UNLP) una propuesta de carrera de posgrado, inicialmente llamada Especialización en Fisiología del Ejercicio, que integra sus seminarios y actividades académicas con equipos conformados por profesores en educación física y médicos de distintas especialidades, entre otros. Una vez puesta en marcha la carrera da lugar a debates en torno a la formación relativa a este tema, en niveles de discusión significativos en torno a dimensiones como límites y márgenes de tratamiento de los contenidos y las prácticas inherentes a esa formación, que repercute en todo el arco académico de formación de la institución tanto en el posgrado específico como en el nivel de grado de la formación en Educación Física en general y en las materias biológicas en particular. Esto, si bien no se constituye en una evidencia, es coincidente, inicialmente, al menos en términos de temporalidad histórica con los cambios observados en el programa en cuestión.

⁶⁷ Åstrand–Rodahl. 2001, Fisiología del trabajo físico. Editorial Panamericana. Bs. As.

⁶⁸ Becerro Marcos. 1998, El niño y el deporte. Editorial Impresión SA – España.

⁶⁹ Bove Lowenthal. 1996, Medicina del ejercicio. Editorial El Ateneo. Bs. As.

⁷⁰ Fitzgerald P. 1997, Clínicas Médicas de EEUU-Aspectos médicos del ejercicio.

⁷¹ Ganong, Fisiología médica. Editorial El manual moderno. Bs. As.

⁷² Godoy Piñera – Venegas. 1996, Medicina del ejercicio– Aspectos fisiológicos y clínicos de la actividad física. Ministerio de Deporte y Juventud. Santiago de Chile.

⁷³ Guyton. 2003, Fisiología humana. Editorial Interamericana.

⁷⁴ Houssay. 2001, Fisiología Humana. Editorial Panamericana. Bs. As.

⁷⁵ Lamb D, Fisiología del ejercicio. Editorial Pila Teleña. España.

⁷⁶ Lopez Chicharro. 2002, Fisiología del ejercicio. Editorial Panamericana. Bs. As.

⁷⁷ Mac Ardle y Katch. 1999, Fisiología del ejercicio. Editorial Alianza deporte.

⁷⁸ Reaño – Ricart. 2001, Fisiología del deporte. Ediciones Al Margen – La Plata. Bs. As.

⁷⁹ Wilmore y Costill. 2003, Fisiología del esfuerzo y del deporte. Editorial Paidotribo. España.

momento, aunque con modificaciones y actualizaciones en lo relativo a autores, y permanencias o regularidades en cuanto a contenidos y orientaciones. Basta para ello ver los materiales de uso en la formación de médicos⁸⁰ o de especialistas en fisiología del ejercicio⁸¹. Sin ser textos clásicos por su antigüedad lo son por su uso corriente en el campo del ejercicio y entrenamiento deportivo. En segundo lugar, como lo plantean desde sus títulos los mismos textos utilizados, se desenvuelven en dos direcciones: por una parte, orientados al tratamiento o abordaje de problema y temas vinculados a la medicina y la fisiología médica; y, por otra parte, y en mayor medida, orientados a la fisiología del ejercicio, el deporte, el entrenamiento deportivo y la actividad física, expresiones tradicionales de uso corrientes en la fisiología. Se utiliza un solo texto de producción de docentes de la cátedra.

El programa 2016 (Ricart, Bruno, Tarducci y Marracino), mantiene como bibliografía buena parte de los materiales presentes en los programa anteriores y se actualiza incorporando otros. Reitera la presencia de autores como David Costill y Jack Wilmore⁸², José López Chicharro y Almudena Fernández Vaquero⁸³, William McArdle, Frank Katch y Víctor Katch⁸⁴, Alberto Ricart y Walter Reaño⁸⁵. Por otra parte, Incorpora otros materiales de Jaime Gallo

⁸⁰ Para el caso se pueden tomar los programas de la Facultad de Ciencias Médicas, en lo relativo a la formación de médicos, en particular en lo referido a contenidos y bibliografía. Si bien esos programas están organizados en un nivel de amplitud temática y mayor profundidad su forma y contenidos son correspondientes a los que estructuran el programa de Fisiología Humana. La lógica de organización y secuenciación es muy similar al sostenido en éste último programa. http://www.med.unlp.edu.ar/images/programas_examen_final/2/fisiologia.pdf, consultado 5/12/17.

⁸¹ Con respecto a la formación en fisiología del ejercicio vasta recorrer las producciones del área a nivel internacional, evidenciadas en buena medida en los diferentes programas de la carrera de posgrado de Especialización en Programación y evaluación del ejercicio (UNLP) en los que, por un lado, se trabaja con textos similares en cuanto a origen aunque no autoría, y por otro, profundizan los contenidos presentados en este programa con una orientación específica hacia el ejercicio.

<http://posgrado.fahce.unlp.edu.ar/index.php/course/especializacion-en-programacion-y-evaluacion-del-ejercicio/>, consultado 8/12/17.

http://posgrado.fahce.unlp.edu.ar/wp-content/uploads/2018/03/Programa_salud.pdf, consultado 10/12/17.

⁸² Costill, D. y Wilmore, J. (2007) *Fisiología del esfuerzo y del deporte*. Editorial Paidotribo. 6º Edición. Barcelona.

⁸³ López Chicharro, J. y Fernández Vaquero, A. (2006) *Fisiología del Ejercicio*. Editorial Médica Panamericana. 3º Edición. Madrid. Capítulo 1.

⁸⁴ McArdle, W. Katch, F. y Katch, V. (2015) *Fisiología del Ejercicio: Energía, nutrición, rendimiento y salud*. 8º Edición. Editorial Lippincott. Madrid.

⁸⁵ Ricart, A. y Reaño, W. (2001) *Fisiología del Deporte*. Editorial Ediciones Al Margen. La Plata.

Villegas y col.⁸⁶, Ricard Serra⁸⁷, Gerard Tortora y Bryan Derrickson⁸⁸ y David Werner y col.⁸⁹ (se mantiene el formato de citación presente en el programa).

Como se puede ver, los textos propuestos son de actualidad, y principalmente producidos desde el año 2000 en adelante, sin la presencia de textos clásicos excepto el caso de *Fisiología del esfuerzo y del deporte* de Costill y Wilmore. A la vez, refieren a temas más diversos y de variados orígenes -quizás como resultado producto de un tejido de producción propio de nuevas redes referidas al tema o de las nuevas tendencias universitarias en torno a políticas de relaciones internacionales- reflejando en buena medida los cambios presentados en el programa. Por otra parte, se sostiene la perspectiva de abordaje centrada en la fisiología del deporte y el ejercicio y, en menor medida en la fisiología humana, siendo esta última el requerimiento central para la materia de acuerdo a lo establecido en el Plan 2000.

Al analizar en detalle las particularidades de la bibliografía y considerando los perfiles de sus autores más destacados puede verse que la orientación de los contenidos se encuentra fuertemente relacionada con la fisiología del deporte por sobre la fisiología humana. Tomando como caso testigo a Åstrand – apoyados en la cita bibliográfica Åstrand-Rodahl (2001) *Fisiología del trabajo físico*- surge, por una parte, que los temas de abordaje del texto son concurrentes y coincidentes con los contenidos propuestos en el programa. Esto es visible en la estructura del libro propuesto, por cierto extensa y fragmentada en partes: 1) Nuestra herencia biológica; 2) El músculo y su contracción; 3) La función neuromuscular; 4) Líquidos corporales, sangre y circulación; 5) Respiración; Sistema esquelético; 6) Desempeño físico; 7) Evaluación del desempeño físico en base a las pruebas; 8) Dimensiones corporales y ejercicio muscular; 9) Entrenamiento físico; 10) Fisiología aplicada al trabajo; 11) Nutrición y desempeño físico; 12) Regulación de la temperatura; 13) Fisiología aplicada a los deportes; y 14) Factores que afectan al desempeño física. Si bien esta estructura temática no refleja de manera lineal y

⁸⁶ Gallo Villegas y col. (2010). *Actividad Física y Salud cardiovascular - En búsqueda de la relación dosis respuesta*. Editorial Corporación para Investigaciones Biológicas. Universidad.

⁸⁷ Ricard Serra y Caricat. (2008) *Prescripción de Ejercicio Físico para la Salud*. Editorial.

⁸⁸ Tortora, G y Derrickson, B. (2006) *Principios de anatomía y fisiología*. Editorial Médica Panamericana. 11º Edición. Madrid.

⁸⁹ Werner y col. (2010) *Aptitud Física y Bienestar general*. Editorial Morton Publishing Company. 3º Edición EEUU. de Antioquía.

secuencial las unidades del programa es claro que los temas y problemas son coincidentes. Por otra parte, un semblante de Åstrand Per-Olof (1922-2015) permite ver que ha sido un destacado profesor de fisiología, considerado pionero de la fisiología del ejercicio moderna. Con basta producción y reconocimiento internacional, sus publicaciones de investigación en el área de la fisiología del trabajo y el sistema de transporte de oxígeno humano, el rendimiento físico, la salud y el estado físico, la medicina preventiva y la rehabilitación lo llevaron ser destacado como Doctor Honoris Causa en ocho universidades. También fue miembro honorario del *American College of Cardiology*, el *Royal Australasian College of Physicians* y el *American College of Sports Medicine*. En 2000, la Sociedad Estadounidense de Fisiólogos del Ejercicio (ASEP) otorgó a Åstrand el primer premio *Lifetime Achievement Award* en fisiología del ejercicio.

Otro autor a considerar es Werner Hoeger (1953). Profesor emérito (activo) de ciencias del ejercicio en la Universidad Estatal de Boise Carrera académica y profesional. Es Licenciado en Ciencias en Educación Física, Master en Ciencias del Ejercicio y Ed. D. en Fisiología del Ejercicio (Universidad Brigham Young). Autor de numerosos libros de texto "fitness y bienestar", primero en escribir un libro de ejercicios de nivel universitario para incorporar el concepto de bienestar -Lifetime Physical Fitness & Wellness: un programa personalizado en 1986 (ahora en su 14ª edición, Wadsworth / Cengage Learning, 2017)-. Miembro del Colegio Estadounidense de Medicina del Deporte y también del Consorcio de Investigación de SHAPE América. Gimnasta en su juventud. Como puede verse la misma matriz de formación y desenvolvimiento profesional, fuertemente asentada en la fisiología del ejercicio, aunque en este caso vinculada al fitness y el bienestar.

4.3.3. La metodología de evaluación

El programa 2006 (Ricart) establece como modalidad de enseñanza como teórica y práctica. Sostiene que la primera cumple con el “objetivo de orientar al alumno sobre los temas más relevantes y esclarecer los puntos que presentan mayor dificultad para su comprensión; y el segundo para vivenciar los cambios fisiológicos relacionados con los diferentes órganos y sistemas”. (2006:11)

A su vez, plantea que los tipos y modalidades de evaluación de trabajos prácticos incluyen aspectos conceptuales y actitudinales, debiendo el

estudiante aprobar 2 (dos) evaluaciones parciales (2). “Una vez cumplimentado este requisito deberá aprobar el examen final”. (2006:11)

El programa 2016 (Ricart, Bruno, Tarducci y Marracino), en términos generales, plantea que en cada trabajo práctico, en función de los objetivos, contenidos y bibliografía establecidos, se realizarán actividades y procedimientos de autoevaluación, coevaluación y evaluación. Se proponen 2 (dos) evaluaciones parciales presenciales escritas.

Como puede observarse, las propuestas refieren a aspectos formales de la evaluación. Se acompañan de sugerencias o recomendaciones relativas a la organización, los tiempos de estudio, la participación en clase y el aprovechamiento de los espacios de consulta. Los elementos presentes en este ítem sirven para sostener que este aspecto aparece como una instancia a cumplir que requiere de claridad en su encuadre, sin incluir aspectos relativos a los contenidos o la significatividad que ellos tienen en el programa.

En el caso de esta asignatura prevalecen como formas organizadoras la presentación descriptiva, detallada, minuciosa y distintivamente nominada de partes, segmentos, funciones. A la vez y principalmente surgen términos que se pueden señalar como específicos, de un grado de especificidad no presente hasta aquí.

La medición y valoración de las funciones vitales enmarcadas de acuerdo a un modelo de crecimiento regulado, determinado previamente, y siguiendo una armonía de constitución y equilibrios fundamentales para reconocer un cuerpo humano a la vista de saberes fisiológicos que se presentan vinculados a nociones de salud muy limitadas, pues se consideran solo en los sentidos fisiológicos aquí presentados como si no pudiera considerarse un cuerpo pensado desde una fisiología de las emociones, de los gustos, de la toma de decisiones, de una vinculación con los otros. Aunque en esa perspectiva, para ello podría ser necesario recurrir o disponer de saberes de otras asignaturas como la psicología o la sociología, por ejemplo.

Obnubilados por la matriz energética, y los efectos de la racionalización de esta matriz, nuevamente conducen hacia un cuerpo significado en partes, reconociéndolo en lo relativo a la fisiología humana solo aspectos puntuales vinculados a esa perspectiva energética y mecánica en donde el cuerpo es considerado solo desde algunas de sus propiedades, por lo general atados a

un cuerpo cifrado, que como señala Rauch "...se deja arrastrar por el sistema de signos difundido por el deporte y que consagra una nueva representación de la hazaña humana..." (1985:11)

4.4. El caso de Fisiología Aplicada a la Educación Física

El Plan 2000 establece para Fisiología Aplicada a la Educación Física los siguientes contenidos y objetivos mínimos:

"La finalidad de la materia Fisiología Aplicada a la Educación Física es dotar a los alumnos de los conocimientos indispensables acerca del funcionamiento de los sistemas orgánicos en las prácticas corporales y motrices. Para ello abordará como mínimo los siguientes temas:

- La Fisiología Aplicada a la Educación Física. Concepto. Su constitución como especialidad.
- Actividad corporal y salud. Beneficios y perjuicios de la actividad corporal según edad, sexo y aptitud.
- Adaptaciones energéticas y metabólicas al entrenamiento corporal. Sistemas energéticos musculares: fosfágeno, glucolítico láctico y aeróbico: dinámica, prevalencia e interrelación. Adaptaciones y ajustes sistémicos y locales al entrenamiento: endocrinos, digestivos, renales, etc.
- Adaptaciones neuromusculares al entrenamiento. La coordinación intra e intermuscular: su relación con el entrenamiento de las capacidades motoras. Las capacidades motoras en la educación física escolar: prescripciones fisiológicas para su desarrollo.
- Adaptaciones musculares al entrenamiento: cambios agudos y crónicos. Desarrollo de la fuerza y la elasticidad según edad y sexo.
- Adaptaciones cardiovasculares al entrenamiento. Adaptaciones morfológicas y funcionales. Volumen minuto.

- Adaptaciones del sistema respiratorio al entrenamiento. Transporte y consumo de oxígeno.
- La alimentación y la actividad corporal en las distintas edades. Sobrepeso, obesidad y control ponderal: importancia de la educación física. El trabajo con sujetos sedentarios.
- Evaluaciones morfofuncionales aplicadas. Fundamentos fisiológicos, protocolos e instrumentación.
- Termorregulación. Equilibrio térmico, modificaciones y adaptaciones en diferentes climas y alturas. Hidratación. Prevención de enfermedades de calor en el sujeto de entrenamiento.
- El entrenamiento deportivo: principios y métodos. Deportes de conjunto e individuales: particularidades; planificación y periodización”. (2000:19)

El programa 2005⁹⁰ (Casas)⁹¹ está organizado en 6 (seis) unidades, las cuales son denominadas UTI (Unidad Temática de Integración) “... siendo éstas, estructuras que asocian dos o más contenidos en una misma unidad temática. La UTI favorece el análisis desde el todo y esto es esencial para la aplicación”. (2005:6). Las unidades son: 1) La fisiología aplicada a la educación física como especialidad; UTI2) Metabolismo muscular y estímulos; UTI3) Evaluación y diseño fisiológico del ejercicio; UTI4) Fisiología aplicada a la educación física, niñez y adolescencia; UTI5) Fisiología aplicada en Educación Física, edad adulta y envejecimiento; UTI6) Fisiología aplicada a la educación física y rendimiento deportivo.

En el programa 2007⁹² (Casas) se proponen 7 (siete) UTI: La primera, denominada Educación Física y fisiología del ejercicio, plantea el abordaje de manera general en perspectiva histórica la fisiología del ejercicio y su relación con el deporte y la educación física como así también la producción científica del área y su incidencia en la formación profesional. Aparece aquí

⁹⁰ Programa de la asignatura Fisiología Aplicada a la Educación Física correspondiente a 2005, aprobado por CD en el año respectivo.

⁹¹ El Prof. Adrián Casas es Profesor en Educación Física, a cargo de la materia. Actualmente es Coordinador de la Especialización en Programa y Evaluación del Ejercicio.

⁹² Programa de la asignatura Fisiología Aplicada a la Educación Física, aprobado por CD el 15/3/07

expresamente esta idea de ciencia, a través de la producción científica como tema. En la segunda UTI La segunda UTI, referida a Metabolismo muscular refiere a bases metabólicas del movimiento humano, el ATP y los caminos de provisión de energía para el movimiento -vías metabólicas “anaeróbicas” y “aeróbica”- (oxidativa), la dinámica metabólica y el concepto de umbral láctico (UL), entre otros, para cerrar con las prácticas de la educación física escolar y su repercusión fisiológica. En la tercera UTI titulada adaptaciones y efectos de entrenamiento abordándolas en perspectiva de agudas y crónicas, luego refiere a la carga de entrenamiento, los parámetros fisiológicos de control del ejercicio, el cansancio, la recuperación y la supercompensación, entre otros contenidos. La cuarta UTI, referida a Evaluaciones y programación del ejercicio afronta la evaluación y a partir de ella test de laboratorio y de campo y los criterios de objetividad, el concepto de protocolo y de ergómetro y las evaluaciones en poblaciones sedentarias y deportivas: características. Cierra proponiendo el tratamiento de la programación del ejercicio en el club, el gimnasio y otros ámbitos de prácticas de la educación física. En la quinta UTI, referida a Fisiología del ejercicio, niñez y adolescencia se tratan los procesos de crecimiento, maduración y desarrollo vinculados a la educación física, las potencialidades fisiológicas en la niñez y la evolución de las capacidades motoras por crecimiento y por entrenamiento en las etapas infanto-juveniles y el entrenamiento deportivo en estas etapas. La sexta UTI refiere a la Fisiología del ejercicio, adultos y adultos mayores, y en ella se trata el sedentarismo, los factores de riesgo cardiovasculares y su modificación por el ejercicio, el control del riesgo asociado con el ejercicio, la práctica del ejercicio para el cuerpo “ideal”, “modelo ideal” versus “cuerpo saludable”, análisis y fundamentos, la modificación de la composición corporal por el ejercicio, la obesidad, el proceso de envejecimiento y sus efectos sobre las funciones fisiológicas y el rendimiento deportivo, la entrenabilidad de las capacidades, la metodología de entrenamiento con población sedentaria. En la última UTI, referida a Fisiología del ejercicio y entrenamiento deportivo se aborda el concepto de rendimiento deportivo, la condición física como estado de rendimiento, los contenidos y los métodos de entrenamiento, las adaptaciones por entrenamiento, las capacidades de fuerza, velocidad, resistencia y flexibilidad como componentes de la condición física. Para finalizar, plantea las formas de organización del

entrenamiento: sesión, microciclo, mesociclo y macrociclo y los planes de entrenamiento plurianuales: aspectos básicos.

Claramente el programa evidencia una perspectiva de razón científica, desde la cual se pretende asignar un mayor valor al saber que el programa presenta. Ese carácter científico radica en dos aspectos: por un lado, en las mediciones, los balances compartidos, los registros, los cálculos, las estimaciones que el programa promueve, seguramente vinculados a estimaciones gráficas que resultan de la aplicación de diferentes herramientas, y sin decirlo dirigidas todas a las “performances deportivas”, al control minucioso de los rendimientos posibles y esperados, cuestiones que como se verá luego continúan presentes en el programa siguiente, que da sentido también a una necesidad de vitalidad del cuerpo desde la actividad.

Con respecto al programa 2015 (Casas)⁹³, previo a referir a su organización y contenidos, resulta interesante señalar el planteo que en él se realiza desde el inicio mismo para enmarcar la organización de los contenidos. En su fundamentación se sostiene:

“...Los aspectos fisiológicos y sus teorías serán propuestos desde la cátedra como bases para fundamentar, discutir y analizar las prácticas “desde” la Educación Física, es decir los planteamientos y contextos que nos ocuparán son los de la Educación Física y sus prácticas (...) Se abordarán los aspectos fisiológicos de las prácticas de la Educación Física en todo contexto social, poniéndose el acento en el análisis y la aplicación de los fundamentos fisiológicos y en la elaboración de metodologías específicas para las prácticas”. (2015:1)

Este señalamiento determina claramente la perspectiva a partir de la cual se piensan y sitúan los contenidos, con independencia del grado en que ello sea logrado o sostenido a lo largo del mismo. También implica la ubicación de una tensión hasta aquí no visible en términos de formulación por parte de los propios actores al pensar las relaciones entre campos de conocimientos o disciplinas, en este caso claramente explicitadas cuando se sostiene como

⁹³ Programa de la asignatura Fisiología Aplicada a la Educación Física, aprobado por CD el 19/8/15.

cuestión diferencial “Los aspectos fisiológicos y sus teorías” y “las prácticas desde la educación física”.

Dicho esto, y volviendo al plano general y descriptivo del programa, se presenta organizado a partir de 7 (siete) unidades, presentadas bajo la siguiente denominación: Educación Física, Fisiología del Ejercicio y del Deporte; Bioenergética y Sistema metabólico; Sistema Neuromuscular y ejercicio; Sistema cardio-vascular, respiratorio y ejercicio; Sistema endocrino, termorregulación y ejercicio; Evaluaciones fisiológicas y Programación del ejercicio; y, Fisiología del ejercicio, niñez y adolescencia. Como puede observarse algunos contenidos como Fisiología de Adultos y Adultos mayores no forman parte del programa. A grandes rasgos, los contenidos abordados en los programas anteriores, y principalmente lo tratados en el programa anterior (Casas: 2007), aunque ahora en una organización diferente se encuentran presentes en la propuesta.

De modo general, de los programas presentados se observa entre ellos linealidad, continuidad de perspectiva en cuanto a contenidos y problemas, reflejando en todas las UTI o unidades -según la denominación de cada programa- preocupación por las características del contenido, los efectos de las aplicaciones y las formas de programar y evaluar la propuesta -sea esta de entrenamiento, de rehabilitación, educativa o de otra índole-. Dicho esto, también se observa correspondencia entre los contenidos mínimos establecidos en el Plan y los propuestos en la asignatura por cada programa.

De modo particular, se distingue que el programa 2007 (Casas) es el único programa de Fisiología Aplicada que, en la presentación de contenidos, se vale de la categoría cuerpo, puntualmente cuando en la UTI 6 referida a fisiología de adultos y adultos mayores propone: “...La práctica del ejercicio para el cuerpo “ideal”, “modelo ideal” versus “cuerpo saludable”, análisis y fundamentos. La modificación de la composición corporal por el ejercicio: programación...”. Esta UTI es suprimida en el programa 2015 (Casas).

El programa 2015 (Casas) sostiene la ecuación necesaria entre las funciones biológicas, fisiológicas, con miras a alcanzar los fines esperados, apoyado en un cuerpo resistente y ágil, apto para el rendimiento y sostenidos a partir de un marco y técnicas de contabilización de las actividades orgánicas. Sin duda, esa forma de pensar el cuerpo lo acerca a una perspectiva de objeto de

mediciones, cálculos, controles, gráficos y tablas que legitiman científicamente su uso y representación.

4.4.1. La Bibliografía⁹⁴

En este caso, al igual que en las anteriores asignaturas y programas, las sucesivas presentaciones dan cuenta de revisiones, en algunas oportunidades con modificaciones sustantivas y en otras con muy levs cambios. En la asignatura en cuestión conviven textos clásicos con textos de reciente edición. Como parte de los primeros podemos considerar el caso de Costill D; Wilmore J. (2001) *“Fisiología del esfuerzo y del deporte”*. Ed. Paidotribo. 4º Ed. y para el segundo caso, Naclerio F y Faigenbaum A. (2011) “Prescripción del entrenamiento en niños y adolescentes”. Cap. 25 (387-402), en Naclerio, F. *Entrenamiento deportivo*. Editorial Médica-Panamericana, que aunque de más reciente escritura se ha constituido en una referencia ineludible si de prescripciones se trata.

A la vez, desde la bibliografía se observa un claro interés por poner en cuestión a la fisiología del ejercicio, comprender sus tensiones y presentar una perspectiva superadora, abordando relaciones de orden general y particular con textos de revisión sobre el “campo de la fisiología”, aunque no sucede lo mismo en lo relativo a “las prácticas y el campo de la educación física”. Para el caso podemos mencionar dos textos presentados en el programa⁹⁵: López Calvet, JA. (2006) “Fisiología del Ejercicio: concepto y revisión histórica”. Capítulo 1, 1-32, en *Fisiología del Ejercicio*. López Chicharro, J y Fernández Vaquero, A. Ed. Médica Panamericana y Benito Peinado, P; Díaz Molina, V; Calderón Montero, F y otros. (2007) “La revisión bibliográfica sistemática en Fisiología del Ejercicio, consideraciones prácticas” en *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, Vol. 3, 6: 1-11.

Por otra parte, vinculando distintas referencias del programa puede observarse una cuestión particular y significativa que, aunque retomaremos luego, bien vale señalar en este punto. En el primer apartado del programa referido a fundamentación y objetivos se enuncia:

⁹⁴ En el análisis y en las notas al pie, se mantiene la nomenclatura de cita presente en el programa, respetando los usos y costumbres en las asignaturas.

⁹⁵ Nuevamente, se mantiene la nomenclatura de cita presente en el programa -aquí han sido excluidos los capítulos propuestos- en un intento por respetar lo más fielmente posible los usos y costumbres en las asignaturas del área bio-médica.

“La cátedra Fisiología Aplicada a la Educación Física propone explicitar las discusiones conceptuales más diversas en cuanto al sentido de aplicación, actitud científica y defensa del campo disciplinar que nos ocupa. Los aspectos fisiológicos y sus teorías serán propuestos desde la cátedra como bases para fundamentar, discutir y analizar las prácticas “desde” la Educación Física, es decir los planteamientos y contextos que nos ocuparán son los de la Educación Física y sus prácticas...”. (2015: 1)

A la vez, como parte de los contenidos de la asignatura se plantea, por ejemplo:

“La programación y diseño científico del ejercicio: principios, criterios, metodología y aplicaciones. Bases fisiológicas para la programación del ejercicio: objetivos, contenidos y variables de programación”. (2015: 4)

Por su parte, entre la bibliografía obligatoria se presenta: Jiménez Gutiérrez, A. (2006) “Fundamentos científicos del ejercicio para la prevención de enfermedades cardiovasculares”, Capítulo 1, 21-51, en *Fundamentos científicos y metodológicos del ejercicio en la prevención e intervención sobre las enfermedades cardiovasculares*. Coordinador Adrián Casas. Ed. UCALP.

Evidentemente existe un particular interés por referir a un saber científico, a un orden científico. Si referimos al cuerpo y al cuerpo educado esto reviste de especial significado pues si existe algo objetivo, no posible de ser cuestionado en términos de saber, es el saber científico. ¿Qué cuerpo pondría en duda el saber científico? Ningún cuerpo o teoría del cuerpo o sobre el cuerpo lograría torcer una discusión a su favor si frente a ella se presenta el saber científico. Por lo tanto, luego nos ocuparemos de analizar cuál es el cuerpo educado hacia el cual nos podría dirigir un saber sostenido en esta perspectiva, sostenido en la evaluación, la medición, la fisiología del ejercicio apegada a formas prácticas.

Luego, acompaña al programa bibliografía actualizada y estrechamente vinculada a cuestiones de orden práctico, relativas a saberes de la fisiología, de la fisiología del ejercicios y del entrenamiento personal: Mc Ardle W, Katch F y

Katch V. (1990) *Fisiología del ejercicio: energía, nutrición y rendimiento humano*. Ed. Alianza deporte. Sección II; López Chicharro, J. y Fernández Vaquero, A. (2006) *Fisiología del Ejercicio*. Editorial Médica Panamericana. 3ª Ed.; Jiménez Gutiérrez, A. (Coord.) (2005) *Entrenamiento Personal: bases, fundamentos y aplicaciones*. Editorial Inde; y, Billat V. (2002) *Fisiología y metodología del entrenamiento: de la teoría a la práctica*. Editorial Paidotribo.

Vinculando estos textos con los argumentos vertidos en los ítems fundamentación y evaluación se despeja el lugar de la práctica en la asignatura. La práctica conlleva un significado relevante. Lo que no se observa con el mismo nivel de claridad es el lugar y el sentido de la experiencia, al menos con textos que permitan abordarlo más allá de los efectos de la práctica y el lugar de la subjetividad allí.

En el recorrido bibliográfico puede verse claramente que las opciones teóricas y prácticas, esto es sus argumentos y perspectivas muestran la prevalencia de la corriente norteamericana por sobre los desarrollos europeos, más relevados en el programa de Fisiología Humana cuando se refiere a Fisiología del ejercicio, el deporte y la salud. Este movimiento es un cambio significativo en el encuadre conceptual de la materia con respecto a materia tratada antes, evidenciando así otra diferencia sustantiva entre ellas

4.4.2. Metodología de trabajo y sistema de evaluación

Los programas de Fisiología Aplicada a la Educación Física, con respecto a la evaluación, en términos generales y como parte de la metodología de trabajo, proponen una promoción sin examen final que plantea el cumplimiento de pautas de asistencia a trabajos prácticos y clases teóricas, un mínimo de tres (3) observaciones de prácticas en clubes, gimnasios, etc., o alguna tarea equivalente; y cumplir con evaluación continua (por bloques temáticos, cada 3 o más trabajos prácticos) y la aprobación del examen parcial –de iguales características que para los alumnos que cursan la promoción con examen final-. La aprobación de las evaluaciones implica: una nota promedio de 6 (seis), tanto para el caso de la evaluación continua como para la evaluación parcial: “...En tanto si la nota es inferior a 6 se pierde el derecho a la promoción sin examen final...”. (2015: 7)

Provisoriamente, en términos de la forma de evaluación planteada solo decir que, por una lado, la misma refleja las posibilidades planteadas en el régimen

de enseñanza y promoción; por otro que la propuesta concentra la atención en los aspectos experienciales o de vivencias en los propios estudiantes, tal como lo sostiene la propuesta:

“...La modalidad de cursada es teórico-práctica. Los trabajos prácticos se presentan en dos (2) formas: *áulicos* y *de campo* (...) en los prácticos de campo, se presentarán las distintas formas de trabajo, vivenciando y desarrollando los aspectos más relevantes de cada temática (...)”. (2015:1)

Este conjunto de información permite plantear algunas dudas: ¿Qué cuerpo está presente en las prácticas? ¿Es posible “un” cuerpo? ¿Por qué referir a valoraciones? Al menos, en lo que corresponde a los contenidos, la bibliografía y la evaluación todo parece indicar que el cuerpo es pensado como uno, invariable, medible, valorable desde evaluaciones que sin posibilidad de error, en tanto objetivas, producto de desarrollos científicos, indican sus márgenes, el sentido y el significado del mismo. Así como un cuerpo, un sentido y un significado. Todo ello incuestionable a la luz de un discurso sujeto “a la ciencia”.

4.5. Palabras finales a modo de primeras conclusiones

El capítulo 2, aborda las asignaturas que, de acuerdo a la estructura del Plan 2000, corresponden al trayecto de formación biológica, integrado por anatomía funcional, fisiología humana y fisiología aplicada a la educación física y que ha sido presentado aquí como el trayecto de formación discursiva del cuerpo biomédico. Sus características y particularidades, en lo referido a saberes, prácticas y discursos, según lo revelan los programas y protagonistas del área, desde sus contenidos, la bibliografía y las formas de evaluación -y en algunos casos si se consideran la fundamentación o justificación teórica y los objetivos que proponen-, dan la posibilidad de pensar estas materias como un bloque, aunque uniforme en parte, en el cual se destacan diferencias que por momentos transcurren sin constituirse como tales y en otros sobresalen como distintivas. Si bien se hará referencia detallada a ello a lo largo de este punto, bien vale señalarlo en un comienzo pues es algo resaltar en estas primeras conclusiones sobre el trayecto de formación del cuerpo biomédico.

Dicho esto, y como una reiteración necesaria sobre lo presentado, en primer lugar en el análisis sobresale una correspondencia entre los contenidos mínimos determinados en el Plan para el caso de cada asignatura abordada y los propuestos en los programas.

A la vez, también resulta distintivo que, en todos los casos se observa un proceso de adecuación de los mismos y cambios y modificaciones con respecto al lugar que ocupan los contenidos en el marco de los programas y en los sentidos que en ellos se les otorga. Para el caso de Anatomía Funcional se pueden señalar cambios de sentido y de significación en los programas 2013, 2014 y 2016 (Dalto) con respecto a los programas 2006 (Langard) -en tanto continuidad del programa 1988 (Briones)- y 2008 (Añón). La modificación está lo relativo al sentido del tratamiento de contenidos referidos a aparato locomotor y a sistema nervioso hacen diferencia. Si bien los últimos programas mantienen una estructura similar a la de los anteriores la presentación y el tratamiento se centran en estos dos puntos, y abandona, al menos parcialmente, la perspectiva de cuerpo inmóvil y cuerpo cadavérico característico de los programas anteriores.

No obstante ello, si bien esto podría dar cuenta de un cambio sustantivo lo es parcialmente pues, si bien el orden de las relaciones del cuerpo con la vida cotidiana cobra mayor relevancia, la estructura normalizadora y reguladora descripta oportunamente con respecto al mismo se mantiene. Hay allí una mirada que, si bien comienza a tensionar en términos de oposición, no alcanza aún, no cobra holgura aún para convertirse en una propuesta disruptiva con respecto a la pauta homogeneizadora y normalizador que ha caracterizado a esta materia, tradicionalmente basada en formas ortopedistas y modelos universalizadores. Es un buen inicio aunque queda trecho por transitar.

Como se señala, un valor diferencial en el programa propuesto por Dalto, con respecto a los anteriores, es que este se reorganiza desde la presentación de los contenidos refiriendo a un cuerpo en perspectiva de cuerpo en movimiento, cuerpo situado en la vida cotidiana y disponible a tales efectos. La función del músculo, de la articulación o del sistema es presentada y desarrollada en esos términos.

Por otra parte, se resignifica el tratamiento de los contenidos referidos al sistema nervioso otorgándole un valor no asignado antes, que coopera en la

organización de los saberes y prácticas cuando se integra el abordaje referido a aparato locomotor en perspectiva de sistema nervioso.

A la vez, se suprimen contenidos relativos al tratamiento del sistema renal y se reduce el peso del tratamiento dado al sistema respiratorio, en tanto comienzan a ser pensados -pues así se refleja en el programa y así lo sostiene el profesor en la entrevista que le fue realizada- en términos de situaciones vinculadas a un cuerpo en función de la vida cotidiana. Cuerpo pensado en relación a la postura, la marcha, la motricidad básica, la valoración de la actividad muscular, entre otras situaciones descriptas.

Este conjunto de particularidades se manifiestan con mayor claridad en la entrevista cuando sostiene: "...entender e interpretar, ver y comprender un sujeto en movimiento (...) dentro de un contexto social, económico y cultural o ese sujeto en las actividades cotidianas -dentro de eso ver sus funciones y su anatomía-..." (2018: 3). Sin embargo, permanece la organización de los contenidos en torno a la preocupación por comprender formas, propiedades y funciones, cuestión que permite decir que la noción de cuerpo presente que prevalece es la de "un cuerpo" a describir, a comprender, a representar, a significar, por sobre la posibilidad de cuerpos. También puede señalarse que así presentado permanece dando el presente un cuerpo sin voz, un cuerpo sin edad.

En los programas de la asignatura Fisiología Humana, a cargo del Prof. Méd. Ricart, se observan estructuras y desarrollos de contenidos de una extensión poco habitual para la formación de grado y en un nivel de detalle pormenorizado. Se proponen contenidos de muy diverso orden, cuestión que lleva, en algún sentido, a un nivel de dispersión temática y conceptual significativos.

A partir del programa 2009 (Ricart, Bruno y Cid) se observa cambio significativo en buena parte de los aspectos señalados. Los contenidos se integran centralmente en una perspectiva que atiende cuestiones fisiológicas vinculadas a la actividad corporal y el ejercicio y en mucho menor medida a la salud. Esta nueva orientación es sostenida en el programa siguiente, el vigente. El movimiento conceptual dado evidencia una modificación de perspectiva.

Como dato contextualizador, cabe mencionar que en el año 2006 el Departamento de Educación (FaHCE-UNLP) concreta la presentación y puesta

en marcha de la carrera de posgrado “Especialización en Fisiología del Ejercicio”, posteriormente aprobada por CONEAU bajo la denominación de “Especialización en Programación y evaluación del ejercicio”. Si bien la propuesta de la carrera no guarda relación con la asignatura en cuestión, y los actores no refieren a ello, razones de proximidad temática, y en particularmente la aparición de seminarios orientados al tratamiento de la fisiología del ejercicio, pueden haber sido, en parte, la razón de los ajustes y revisiones temáticas y bibliográficas. No obstante ello, la orientación hacia la fisiología del ejercicio, el deporte, y la actividad física y la salud continúa en el presente. En este sentido, debe resaltarse que los contenidos mínimos del Plan 2000 cooperan en la concreción de una presentación que, aunque suavizada por un enmascaramiento discursivo eficaz, permite mantener esa perspectiva. Observemos:

“...Composición corporal: morfología y proporcionalidad.
Somatotipo (...) Desarrollo: crecimiento y maduración.
Edad biológica y edad cronológica (...) Criterios médicos
de prescripción de actividades corporales. Alteraciones
de la salud y patologías prevalentes en la infancia, en la
adolescencia, la adultez y la vejez. Diferencias entre
hombre y mujer...”. (2000: 19)

Estos contenidos, por un lado, fijan correspondencia con una perspectiva funcional e igualadora, por otro, establecen de modo discursivo formas de regulación del cuerpo, que excede sin tapujos el tratamiento orgánico y direcciona el abordaje fisiológico a esos fines.

La fisiología humana deja de ser humana y se focaliza en un aspecto que ciertamente ella puede considerar -el ejercicio, el deporte, la salud-, por lo que también reduce el cuerpo a una parte de lo que es o puede ser. Un ejemplo visible en este sentido es la presencia de saberes de la química y la bioquímica centrados en esta cuestión. El discurso de la fisiología del ejercicio se impone como discurso del saber, del saber sobre cuerpo. Todo ello conduce necesariamente a lógicas y miradas sobre el cuerpo como organismo o como aspiración sobre el cual se opera en término de necesidad o modelo. Modelo de cuerpo ideal, sostenido principalmente en requerimientos de orden productivo -deportivo, de clase, cultural, entre otros- y en consideraciones de

laboratorio, atadas principalmente a nociones esquemáticas y postulados próximos a la medición aunque ahora valiéndose de términos no tan cuantitativos como tradicionalmente lo fueron.

Ya no se utiliza el término medición sino expresiones como “evaluaciones” o “valoraciones”, como se puede ver en formulaciones del tipo: “...Evaluaciones funcionales del sistema aeróbico y anaeróbico en campo y en laboratorio. Evaluaciones antropométricas: su importancia, utilidad y aplicación. Las medidas antropométricas. Composición corporal. Somatotipo. Proporcionalidad (...) crecimiento, maduración y desarrollo. Evolución de los diferentes órganos y sistemas con la edad. Definición de edad biológica y edad cronológica. Diferencias fisiológicas entre el hombre y la mujer (...) Alteraciones de la salud y patologías prevalentes en la infancia, en la adolescencia, la adultez y la vejez” (2016: 17–19). La medición como pauta de normalidad se hace presente en este espacio, tal y como sucede desde su aplicación en el campo de la educación física. En este sentido, resulta muy ilustrativo y clarificador el análisis realizado por Scharagrodsky (2015) a este respecto cuando señala cómo el heterogéneo discurso médico irrumpe hacia fines del Siglo XIX y principios del XX en un conjunto de ámbitos e instituciones, como el sistema educativo, la educación física y la cultura física:

“Entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX, de la mano de un conjunto de factores derivados del proceso de modernización nacional que incluyó en sus entrañas al pan-higienismo, a los procesos de medicalización, a la constitución y consolidación de agencias estatales vinculadas con la promoción de la salud, a la emergencia de una sólida corporación médica, a la profesionalización del oficio de ‘curar’ y, en definitiva, a la creciente importancia de la biopolítica sobre los individuos y las poblaciones (González Leandri, 1999; Sánchez, 2007; Armus, 2007); la cultura física encontró un lugar destacado en la agenda pública y privada argentina.

Políticos, publicistas, juristas, criminólogos, pedagogos, profesores, maestros y médicos instalaron, con una particular intensidad retórica, cierta preocupación por la

elección 'adecuada' de la cultura física en general (gimnasias, juegos, *sports*, paseos pedestres, rondas escolares, excursiones, colonias de vacaciones, etc.), por la importancia en la construcción y/o regulación de determinados espacios (plazas de juegos, plazas de ejercicios físicos, gimnasios públicos, parques, canchas deportivas, patios escolares, stand de tiros, etc.) y por el cumplimiento de la obligatoriedad de la Educación Física, en tanto disciplina escolar introducida en la grilla curricular de los tres niveles - primario, secundario y normal- del novel sistema argentino de instrucción pública que se estaba constituyendo.

De todos los discursos referidos a la educación de los cuerpos en movimiento, sin duda, el más destacado provino del heterogéneo discurso médico. En particular, un conjunto de sub-disciplinas o especialidades ofrecieron el tono epistémico para legitimar una determinada interpretación sobre los cuerpos y sus posibles y probables universos kinésicos: la antropometría, la biometría y la biotipología. Esta tríada epistémica fue central a la hora de definir deseabilidades corporales -y excluir otras opciones posibles- y, al mismo tiempo, legitimar supuestas intervenciones correctoras en nombre de la salud o de posibles estados morbosos, patológicos o potenciales focos de enfermedad...". (2015:2)

En el caso de Fisiología Aplicada a la Educación Física, en los programas 2005, 2007 y 2015 (Casas) se evidencia una reformulación permanente de los contenidos, aunque prevaleciendo siempre la medición, el control minucioso de los rendimientos y las propuestas de valoración en sus relaciones con la estructuración y la planificación para el aprovechamiento de las capacidades energéticas, la regulación de la actividad, la estimulación del régimen de funcionamiento a partir de un adecuado manejo del gasto y la producción de esfuerzos, la dosis de ejercicios, en fin pensando un cuerpo y sus posibilidades.

Refiriendo nuevamente a la reformulación permanente de los contenidos, aquí muy probablemente la vinculación con la carrera de posgrado haya hecho posible la reorganización de los contenidos, puesto que algunos cambios y supresiones luego se vieron reflejados como parte de los cambios y propuestas de contenidos y actividades presentes en el posgrado. En este sentido, es necesario considerar que, si bien los posgrados cuentan con otro tipo de requerimientos, los reglamentos de la Facultad habilitan a los estudiantes de grado a cursar seminarios de posgrado acreditables como parte de su formación como seminarios o bien como asignaturas. Para el caso de la formación de licenciados, de acuerdo al Plan 2000, esto resulta una posibilidad atractiva puesto que si un alumno elige como tema de investigación problemas vinculados al orden biológico o de la fisiología encontrará allí opciones y alternativas de estudio y acreditación muy favorables, que garantizan un recorrido o tránsito variado en lo relativo a temas y contenidos y por cierto seductor dada la posibilidad de vincular los contenidos con prácticas de pronta y garantizada salida laboral como las propias de: gimnasios, fitness, rehabilitación cardiovascular, entrenamientos personalizado, entre otras. En el proceso de evaluación de la Especialización, como parte del mismo, la comisión evaluadora requirió de algunas aclaraciones que, en este punto resultan sustantivas y por ello se incluyen aquí⁹⁶. Una inquietud planteada fue:

- “No obstante, teniendo en cuenta que la fisiología del ejercicio es una disciplina científica dedicada a dilucidar los efectos de la actividad física sobre la fisiología de sistemas y tejidos del organismo, debe observarse que el plan de estudios aborda sólo tangencialmente esta temática. Por este motivo cabe señalar que la denominación del posgrado no guarda completa correspondencia con el diseño curricular” (ib. pág. 5)

⁹⁶ Elementos esclarecedores y medidas para remediar las debilidades señaladas y solucionar los problemas indicados en el informe del comité de pares (2009). Documento elaborado por la Coordinación de Carrera como respuesta a los requerimientos realizados por CONEAU para la acreditación de la Especialización. Una vez presentado este informe la carrera fue aprobada aunque con la modificación de su denominación, siendo acreditada como Especialización en Programación y Evaluación del Ejercicio. Esta modificación fue un requisito surgido del informe de CONEAU pues a juicio del Comité de Pares la denominación de Fisiología del Ejercicio requería de la radicación de la Especialización en una unidad académica de las Ciencias Médicas.

El plan de estudios de la carrera de Especialización en Fisiología del Ejercicio está conformado por asignaturas básicas distribuidas de la siguiente forma: 4 asignaturas específicas con un total de 125 horas reloj, 3 asignaturas centradas en la investigación con un total de 75 horas reloj, y entre 6 y 8 cursos y/o seminarios que deberán acreditar un total mínimo de 160 horas reloj.

En las asignaturas básicas se desarrollan aspectos sustantivos tanto de la formación orientada hacia la fisiología del ejercicio y las evaluaciones y aplicaciones fisiológicas (Fisiología del Ejercicio, Evaluaciones y Aplicaciones en el campo de la Salud; Fisiología del Ejercicio, Evaluaciones y Aplicaciones al Entrenamiento Deportivo; Fisiología del Ejercicio y Enseñanza de la Educación Física; Taller de Prácticas Profesionales -este último se desarrolla en un apartado posterior-) cuanto de la formación en investigación (Epistemología de las Prácticas Corporales, Metodología, Métodos y Técnicas en la Investigación Científica y Estadística). La inclusión de investigación científica aporta tanto a los debates sobre el conocimiento y la producción de conocimiento cuanto a la posibilidad de brindar herramientas para generar y provocar nuevos conocimientos, lógica que orienta el tratamiento de problemas de la ciencia y la investigación y los problemas de la fisiología, la fisiología del ejercicio y las prácticas relacionadas...". (2009: 4)

Esta cita permite dar cuenta de dos cuestiones: por un lado, la evidente tensión de campo al referir a la fisiología del ejercicio y sus relaciones con otros saberes y campos que no evidencian vínculos de paridad -en este caso de aparente subordinación-; cuestiones no resueltas, que incluyen una mirada particular sobre la fisiología. Por otro lado, se hacen visibles seminarios que presentan muy distintos temas y contenidos posibles de ser vinculado o abordados de un orden fisiológico. A continuación, y de modo ilustrativo, se presentan tres seminarios establecidos con carácter de obligatorios:

“...Seminarios programados para la cobertura de las 160 horas.

Rehabilitación Cardiovascular y Ejercicio (...)
Entrenamiento Deportivo (...) *Fisiología del Ejercicio durante el crecimiento, la maduración y el desarrollo (...)*
Valoraciones fisiológicas y morfológicas de los distintos perfiles deportivos: aplicaciones en fitness y alto rendimiento (...) *Valoraciones funcionales en el campo del entrenamiento de la fuerza muscular con deportistas (...)*”. (2009: 5, 6 y7)

En este mismo informe, luego se detallan otros seminarios que forman parte de la carrera propuesta, aunque en este caso como seminarios de carácter optativo.

Llegados a este punto, inevitablemente surge una primera pregunta ¿Qué se entiende por fisiología, sea esta humana o aplicada a la educación física? La primera respuesta está siempre relacionada, casi de manera directa con una lógica de representación que une a la fisiología con la actividad física, el ejercicio o el deporte bajo argumentos inherentes a la salud o la vida saludable. Esto deja afuera cantidad de aspectos vinculados, por un lado, al saber fisiológico general y, por otro, quizás el de mayor interés para nosotros en esta ocasión, refiriendo al saber, las prácticas, los discursos y el cuerpo. Podría pensarse, de hecho existen, una fisiología de las emociones -disfrutar el movimiento, aspirar al éxito, tolerar el esfuerzo máximo-, de los comportamientos -autocontrol, regulación del esfuerzo, reconocimiento de límites-, de la experiencia -apropiación de las técnicas, precisión en el movimiento-, del movimiento -búsqueda de la armonía, control postural-, como parte del ejercicio, como parte de la actividad física, como parte del deporte, como parte de conocimiento del propio cuerpo, constituido y significado en sus relaciones con uno mismo, con los otros, con el mundo y la vida cotidiana. Evidentemente el discurso biomédico hegemónico no contiene estos saberes. Si observamos la posición del Comité de Pares que evalúa la presentación de la Especialización, como señalamos inicialmente denominada Fisiología del Ejercicio, podrá verse cómo estos actores expertos en el área reflejan y representan esa posición parcial, de saberes parciales.

Puede verse en lo antedicho continuidades y alternancias como también supresiones y nuevos contenidos y perspectivas.

A modo de constante, es evidente que el término, la categoría cuerpo no se halla explícitamente presente en los programas. Salvo en dos programas aparece utilizada la categoría. El primer en donde ello se registra es en el programa de Anatomía Funcional, cuando en la primera unidad de sostiene: “Planos y ejes del cuerpo. Tipos, constitución y clasificación de huesos, articulaciones y músculos...” (2013: 1). En esta asignatura se mantiene el uso, luego reflejado en la fundamentación de los programas siguientes. En el caso de Fisiología Aplicada a la Educación Física, como fue señalado en ocasión del tratamiento particular del programa 2007, se lo utiliza en la UTI 6:

“Fisiología del ejercicio, adultos y adultos mayores (...) El sedentarismo como conducta de los tiempos modernos, riesgos para la salud (...) Control del riesgo asociado con el ejercicio: conductas. La práctica del ejercicio para el cuerpo “ideal”, “modelo ideal” versus “cuerpo saludable”, análisis y fundamentos. La modificación de la composición corporal por el ejercicio...”. (2007: 4)

Si bien esto no implica inexistencia una dificultad de tratamiento conlleva sí una forma particular de entender al cuerpo. El cuerpo, evidentemente, como parte de la construcción de discurso biomédico no requiere de ser nombrado, sus partes hablan por él, sus partes lo definen y caracterizan. Considerar y presentarlo en partes parece resultar suficiente evidencia de su existencia. Quizás por ello la función requiera solo de la parte, la fragmentación del todo. Quizás por ello la fisiología pueda ser explicada por partes, sean éstas relativas a partes del cuerpo o a partes de su existencia como la niñez, la infancia, la adolescencia o la adultez.

Los contenidos, la bibliografía y los docentes dan cuenta de una perspectiva del “sentido funcional” o del “sentido de la aplicación” que remite sin escalas a nociones o patrones de normalidad o de alteraciones, mostrando así expectativas con relación a los cuerpos en movimiento.

En este caso, los programas ratifican y consolidan algunas de las acciones presentes en el programa de Fisiología Humana. La medición y una supuesta normalidad acompañan la organización de los saberes. El discurso científico

como instrumento de legitimación emerge con nitidez, y sostenido con carácter incondicional. La “actitud científica” y la información científica son trascendentales. En la Unidad 1 se propone “...Información y evidencia científica: concepto, características y categorías. La información científica: bases para el acceso a la información y el uso de recursos informáticos de búsqueda”. Aunque luego, suavizando su incidencia se plantea “Consensos y guías científicas para la práctica y el desarrollo de la actividad física y el ejercicio”. El discurso, y como derivación de él las prácticas, requieren de una validez indiscutible. El discurso científico valida, garantiza neutralidad, permite referir a la objetividad. El cuerpo se convierte en un objeto controlable, estabilizado sobre el cual se puede intervenir y garantizar un resultado, una dirección, una forma, un comportamiento esperado.

El cuerpo, y en este caso por qué no los cuerpos, pueden ser educados enmarcados en una clasificación, una jerarquización y tipos de estandarización determinados a los cuales los cuerpos deben sujetarse. Lo normal, y lo anormal, emergen inmediatamente, es inevitable, es la razón de esa lógica. Las preferencias, las inclusiones y las exclusiones, ser varón o mujer, ser atlético o sedentario, ser sano o insano, formas binarias que pueden sostenerse cuando la cuantificación es la herramienta. La cuantificación permite definir quién sí y quién, que cuerpo sí y que cuerpo no.

Para finalizar estas primeras conclusiones, en el sentido señalado antes, y retomando el tratamiento que Scharagrodsky realiza con las fichas biotipológicas aplicadas por la educación física científica y racional en la década del '20, concebida para la Escuela Nacional de Profesores y su relaciones con la antropometría y la biometría, su análisis resulta demostrativo cuando sostiene:

“La correlación entre lo físico, lo funcional y lo psíquico adquirió una nueva intensidad semántica. Su sofisticado ropaje científico a través de términos, enunciados y principios avaló estereotipos corporales que ya estaban presentes en el imaginario deportivo y gímico decimonónico. La supuestamente ‘científica’ medicina constitucionalista comenzó a regular con mayor decisión la interpretación de los cuerpos y sus posibilidades -e

imposibilidades gímnicas o deportivas. La armonía de la persona no sólo era leída en clave anatómica, morfológica o fisiológica, sino también en clave psíquica e, inclusive, moral. Un cuerpo físicamente armonioso tenía necesariamente una armonía mental (...) Estas fichas, especialmente a partir de los años '20, tuvieron una indudable función eugenésica vinculada no sólo al perfeccionamiento físico, moral y racial de los considerados 'aptos', sino a la lucha contra los considerados arbitraria y discrecionalmente como no 'aptos', débiles, frágiles, menos dotados física y psíquicamente, degenerados, enfermos y/o disgénicos. Lentamente las fichas se instalaron con el fin de superar los temores epocales a la decadencia física de los individuos y las poblaciones, frenar el camino hacia la supuesta degeneración y lograr que la base biológica nacional fuera más sana y más apta, seleccionando y favoreciendo la participación de determinados individuos o grupos humanos considerados anatómica, morfológica, fisiológica o psicológicamente mejores o más aptos para la práctica de ciertos deportes o escogiendo los considerados menos aptos o enclenques y direccionándolos hacia ciertas prácticas y espacios 'regeneradores' como, por ejemplo, las colonias de vacaciones para niños débiles o las escuelas para niños débiles.

Claramente, las mediciones biométricas sirvieron como base para potenciar, y en parte, constituir a la Biotipología...". (2015:5)

Recurriendo al mismo texto puede verse como los tópicos de la anatomía y la fisiología, junto a los de la psicología y la endocrinología del deporte y de la Educación Física dieron lugar a un discurso aún hoy presente y vigente. Los términos han cambiado, los contenidos y las referencias permanecen.

En síntesis, la anatomía funcional, la fisiología humana -en realidad fisiología del ejercicio, el deporte y la salud- y la fisiología aplicada a la educación física,

muestran y promueven un cuerpo metódicamente presentado, de manera definida y precisa que logra una silueta uniforme ineludible, a partir de lo cual sostener que ese cuerpo representa y garantiza la normalidad y la regularidad no resulta exagerado; menos aún decir que ello facilita alternativas inequívocas de significación e intervención de y sobre los cuerpos. Estos esquemas de presentación, funcionan como principios que regulan y mecanizan los cuerpos, son morfologías o tipologías que ingresan vía educación y que gobiernan el funcionamiento de los cuerpos, que además se presentan como el cuerpo.

5. Capítulo 3. “Los cuerpos pedagógico y psicológico”

5.1. Introducción

Como fue indicado en el Capítulo 1, otra formación discursiva a abordar en el Plan 2000 es la pedagógica-psicológica, que en este caso integra dos de los Trayectos a partir de los cuales se formula el plan: Trayecto de la Formación General y Trayecto de la Formación Pedagógica. Aquí las asignaturas propuestas son, para el primer caso, Historia Argentina General o Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana, Filosofía y Sociología, y, para el segundo, Pedagogía, Historia de la Educación General, Política y Legislación de la Educación Argentina y Psicología Evolutiva I y Psicología Evolutiva II. Dada la dimensión y extensión de este trayecto no se aborda a la totalidad de materias enunciadas. Son excluidas del análisis, del primer trayecto, Historia Argentina General, Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana y, del segundo trayecto, Política y Legislación de la Educación Argentina. La perspectiva histórica es considerada a partir de Historia de la Educación General, materia que integra elementos históricos y de la educación, de interés para el objeto de estudio de esta investigación.

A su vez, al igual que sucederá en el tratamiento del trayecto formación teórico-práctica o disciplinar, quedan excluidas del análisis las asignaturas que no forman parte del tronco común de profesorado y licenciatura pues las materias que se orientan específicamente a cada caso imponen tratamientos de orden particular o específico, tanto en lo relativo a los abordajes que realizan con respecto al cuerpo como a los saberes y las instituciones en las que se imparten. Cubrir asignaturas inherentes a la didáctica o bien relacionadas a la investigación alejaría el análisis hacia aspectos particulares que no brindarían información sustantiva. Ocupa a este estudio la perspectiva general.

Por otra parte, abordar la totalidad de materias de los diferentes trayectos convertiría a este estudio en un tratado, cuestión no deseada, y que por otra parte resultaría innecesaria en virtud de que no todas las asignaturas guardan el mismo carácter en el marco de la totalidad del plan. En algunos casos su relevancia es complementaria, en otros otras asignaturas permiten visibilizar de mejor modo las particularidades que este estudio pretende presentar. Por ello de las asignaturas de estos trayectos se trabajará principalmente con: por un lado, filosofía, y sociología y, por otro, con pedagogía, historia de la educación

general y psicología evolutiva. Abordar Historia Argentina General o Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana y Política y Legislación de la Educación Argentina implicaría una clara reiteración de perspectivas y contenidos, posibles de ser significados a la luz de este estudio desde los contenidos y perspectivas propuestas desde Historia de la Educación General, por ello se considera a esta última.

Por otra parte, este trayecto discursivo, más que otros, se caracteriza por constituirse con asignaturas de distintos departamentos docentes de la facultad -filosofía, sociología, inicialmente psicología (luego Facultad de la misma denominación), ciencias de la educación e historia- y, en consecuencia, también se apoya en equipos docentes de otras disciplinas de formación. Ambas cosas, a priori podrían dar cuenta de un grado de diversidad significativo. Por otra parte, por lo general los equipos docentes han conservado su estructura y a los profesores y profesoras que los integran, y si bien dictan las materias para otras carreras, se caracterizan por ser docentes de las carreras de educación física desde tiempo atrás. En algunos casos actualmente centran sus actividades formativas principalmente o exclusivamente hacia alumnos de educación física.

Aun cuando todos los casos son bien diferentes, al menos comparten la particularidad de estar insertados en el proceso desde los inicios de implementación del plan y muestran una prolongada trayectoria en la institución.

No obstante, y dado que las carreras de educación física sólo desde el año 2017 concentran la totalidad de sus actividades en un único espacio común al de la facultad, toda la etapa anterior mostró como rasgo a profesores de educación física y estudiantes que desarrollaban sus actividades y estudios en diversos espacios e instituciones⁹⁷ distanciando, al menos en parte, a los estudiantes y docentes del funcionamiento cotidiano y de las culturas institucionales de la Facultad. De ese modo los cuerpos estuvieron situados, en algún sentido, fuera del espacio institucional y de las actividades buena parte

⁹⁷ Hasta bien entrados los años 2000 los profesores y estudiantes cursaron anatomía funcional en la Facultad de Ciencias Médicas. Las prácticas lúdicas, recreativas, deportivas y gímnicas se desarrollaron hasta el año 2015 en instalaciones del campo de deportes de la UNLP. Las prácticas de natación, en estos años, por lo general se realizaron en la Sede de Manuel. B. Gonnet del CULP.

del tiempo. Cuestión bien significativa y peculiar. Cuerpos separados, cuerpos fragmentados, cuerpos de los tiempos, cuerpos diferentes.

5.2. Trayecto de Formación General

5.2.1. El caso de Filosofía

Desde la aplicación del Plan 2000 hasta la fecha, la asignatura Filosofía estuvo regida por distintos programas, y en general las docentes a cargo de la materia fueron cambiando. En orden de sucesión, la conducción de la materia fue asumida por las Profesoras Doctoras Graciela Vidiella en 1996, María L. Femenías en 2000, Nélide Gentile en 2007 y Mabel Campagnoli 2012 y 2013, quien luego compartió la responsabilidad de conducción con la Prof. María L. Ferrari en 2014. En todos los casos las docentes pertenecen a la disciplina filosofía, en condición de profesoras o licenciadas, y como profesoras del Departamento.

Por otra parte, como referencia contextual, se destaca que la materia de la cual surgen los equipos docentes y desde donde se elabora el programa es Introducción a la Filosofía del Departamento de Filosofía y perteneciente a las carreras de Filosofía.

El Departamento de Filosofía nutre con esta materia a planes de estudio de otros departamentos, como lo es en los casos de las carreras de Educación Física y de Psicología, por cierto carreras muy numerosas si se considera el número de estudiantes que las cursan.

Durante mucho tiempo la masividad fue un problema significativo para aquellos disciplinas que, dada su pertenencia y participación en Departamentos y carreras con bajo número de estudiantes, no contaban con cátedras organizadas para ese marco y con números de docentes suficientes para asumir la enseñanza frente a demandas de este tipo, que claramente implican requerimientos y características bien distintas. A la vez, también es significativa la importancia de la particularidad de incumbencias profesionales de cada campo -Filosofía, Psicología y Educación Física, en este caso- pues esto impone otras particularidades y dificultades, pudiendo referir en particular a uno bien concreto como lo referido a los contenidos y la enseñanza de los mismos. Como parte del proceso de vinculación y frente a las necesidades institucionales de organización y de aplicación de los Planes de Estudio, el Departamento de Filosofía y la asignatura Introducción a la Filosofía

desarrollaron, hacia fines de los años 90, al interior de ésta, una estructura de áreas, que implicaron la organización y conformando tres grupos, áreas que incluían entre una de ellas a Educación Física, con la consiguiente organización de la materia Filosofía orientada a la carrera de Educación Física. Esta particularidad conllevó a que los equipos docentes variaran en el tiempo hasta estabilizarse, al igual que las propuestas de contenidos a abordar. Como parte de esto es interesante rescatar parte del intercambio realizado con la Prof. Silvia Solas⁹⁸, actual Directora de Departamento, que al ser entrevistada y apelando a la memoria compartió lo siguiente:

“Me recibí en el año 1984, en marzo de ese año, creo que el 16 de marzo y en abril ya estaba trabajando como ayudante ad honorem en la cátedra con Pousa, Introducción a la Filosofía de Pousa, y ya teníamos alumnos de Educación Física, porque en esa época no había distinción de áreas. Pousa era el Titular, había 2 adjuntos y jefe de trabajos prácticos, pero las comisiones, la materia no estaba dividida en áreas como ahora, para otras carreras, sino que era para el conjunto de los alumnos (...) en el '89 me voy a vivir al norte y estuve unos 4 años, y me reincorporo en el profesorado de filosofía en el '95. En ese tiempo fue cuando se dio esta modificación en la organización. Cuando volví ya estaban Femenías y Vidiella. Estaba Moran de Titular -en referencia al Dr. Julio Moran, en ese momento Director de Departamento- y cada uno de ellos había asumido y daba clases para un grupo. Vidiella estaba con la gente de psicología y Moran creo que estaba de licencia entonces. Femenías tenía educación física y el resto, con lo cual cuando yo me reincorporo todavía seguía viendo “una mezcla” (...) entre los alumnos educación física y el resto, digamos lo que hoy es humanidades...”. (2018: 1)

⁹⁸ Entrevista realizada el 19 de septiembre de 2018. Silvia Solas es actualmente Profesora Titular de la asignatura Estética, y se desempeñó como docente de la cátedra Introducción a la Filosofía desde mediados de 1984 durante parte del período al cual se hace referencia, previo a la aplicación del Plan 2000.

Enmarcada la conformación de la asignatura en este tipo de organización y situaciones, puede decirse también que hubo aquí, a lo largo del proceso, dos puntos sensibles: en primer lugar, lo que significa pasar de una materia Introdutoria a otra que no implica o plantea esa característica; y, en segundo lugar, en virtud que la formación disciplinar difiere y por lo tanto los contenidos a abordar y el tratamiento de los mismos impone adecuaciones.

En este contexto, y considerando el Plan de estudios 2000, para el caso de Filosofía allí se establece los siguientes contenidos y objetivos mínimos:

“Corresponde a la asignatura Introducción a la Filosofía, dependiente del Departamento de Filosofía, que tiene establecidos los siguientes objetivos y contenidos mínimos:

“Será la finalidad de esta materia presentar a los estudiantes un esbozo de los problemas específicos de la filosofía así como proporcionarles un vocabulario básico que los capacite para acercarse a los textos filosóficos con idoneidad, brindándoles al mismo tiempo un panorama no tendencioso de las distintas corrientes filosóficas. Para ello tratará al menos los siguientes puntos:

- Clara noción del carácter crítico de la filosofía desde sus orígenes.
- Exposición y crítica de los grandes sistemas metafísicos seguido por la crítica de toda la metafísica.
- Exposición y crítica del conocimiento como problema y de la evolución de las cuestiones gnoseológicas.
- Nociones básicas de lógica; el concepto de ciencia en la antigüedad, en la modernidad y en el pensamiento actual.
- Presentación de los problemas de la filosofía práctica, en especial de los de la ética individual y de los de la teoría política.
- Exposición de la relevancia de la filosofía para la conceptualización y elaboración de los problemas

metodológicos e interdisciplinarios de las demás disciplinas". (2000: 19)

Estos contenidos como parte de lo determinado para la materia son los que orientan los programas. Desde un primer momento se traza como necesidad procurar que los alumnos: aprecien la naturaleza y pertinencia de los problemas filosóficos; adquieran conocimientos básicos sobre distintas posiciones filosóficas; y, desarrollen una actitud crítica considerando tanto problemas filosóficos fundamentales cuanto posiciones filosóficas tradicionales a la luz de los planteos contemporáneos.

Sin embargo el programa 1996⁹⁹ (Vidiella) organiza sus contenidos en torno a unidades que, si bien permiten pensar en estas dimensiones, se centran especial y exclusivamente en debates en torno al sujeto y la subjetividad. De manera sintética, en ellas se propone como contenidos lo siguiente: 1) El sujeto como problema filosófico, atendiendo en particular a cuestiones relativas al quehacer filosófico, la verdad, duda, sospecha, la constitución de un problema filosófico y el surgimiento histórico del tema del sujeto. 2) El sujeto ante sí mismo, dentro de la cual aborda el yo como sustancia pensante, res cogitans y res extensa, la descosificación del yo, la crítica de Hume a las ideas de yo y de sustancia, el yo como razón crítica. La revolución copernicana y el idealismo trascendental, el orden del discurso, la arqueología del saber y el perspectivismo. El sujeto como invención. El antihumanismo de Foucault. 3) El sujeto y el otro en donde se presenta el otro como constitutivo de la propia subjetividad, la conciencia y autoconciencia. La lucha por el reconocimiento, el mundo social y la conciencia como ser social como así también el giro materialista de Marx, el proceso de producción y clases sociales. El trabajo alienado, la experiencia del prójimo como alienación radical. 4) En esta unidad titulada El sujeto junto a los otros se propone el tratamiento de la dimensión práctica y la intersubjetividad, el reino del ser y el reino del deber ser, éticas teleológicas y éticas deontológicas, el concepto de bien supremo. El principio

⁹⁹ Programa de la asignatura Introducción a la Filosofía, Prof. Dra. Vidiella G., aprobado por CA, Primer semestre 1996. Según obra en la ficha técnica de Memoria Académica el mismo está dirigido a las Carreras de Psicología y Educación Física. Este programa funcionó como punto de partida en la articulación de la materia con el nuevo plan, seguido luego, casi inmediatamente por una propuesta desarrollada por la Prof. Dra. Femenías y continuada por las Prof. Dras. Gentile y Campagnoli.

de la utilidad. La felicidad como único criterio para la moral, el camino kantiano, la ética del deber, la autonomía y la heteronomía de la voluntad y la ley moral. En este caso, la orientación de la intervención educativa está dirigida hacia un tipo de significación y representación que incluye en alta consideración la dimensión sujeto y principalmente otorga prevalencia a un orden de tipo subjetivo. Los títulos de cada unidad giran en torno y se estructuran a partir del sujeto considerándolo como problema filosófico, esto es como eje de análisis crítico y reflexivo, colocándolo luego ante sí mismo y con los otros para recuperar su dimensión subjetiva y la intersubjetividad. En estas dimensiones el cuerpo es posible de ser significado -y cuenta con herramientas para serlo- en planos diversos, valorando no ya solo sus formas, propiedades y funciones o sus posibilidades de desenvolvimiento orgánico, como resulta en el caso de trayecto biomédico, también es significado a partir de un sujeto con intereses, expectativas y modos de situarse en la vida social, como se desprende de "...La lucha por el reconocimiento, el mundo social y la conciencia como ser socia (...) El sujeto junto a los otros se propone el tratamiento de la dimensión práctica y la intersubjetividad, el reino del ser y el reino del deber ser" (1996: 2). Si bien este programa parece estar más dirigido a la Psicología implica una perspectiva posible y deseable para las carreras de Educación Física, aunque no suficiente.

Además, los textos propuestos, considerando los utilizados para las clases teóricas y las clases prácticas, son producciones características de una perspectiva abordaje disciplinar filosófica, integrando materiales tanto clásicos como textos contemporáneos. A modo de ejemplo, podemos citar entre ellos a referentes como Manuel García Morente¹⁰⁰, Mitchel Foucault¹⁰¹, Immanuel Kant¹⁰², Herbert Marcuse¹⁰³, Jean Paul Sartre¹⁰⁴, René Descartes¹⁰⁵ y David Hume¹⁰⁶.

¹⁰⁰ García Morente, M. (1971) *Lecciones preliminares de filosofía*, Bs.As. Losada. 1, Sección 1

¹⁰¹ Citado tal y como aparece en el programa de la materia: Foucault, M. *Las palabras y las cosas* (prefacio) y Foucault, M. (1978) *La verdad y las formas jurídicas (primera conferencia)*.

¹⁰² Kant, I. (1787) *Crítica de la Razón Pura*, prefacio a la segunda edición.

¹⁰³ Citado tal y como aparece en el programa de la materia: Marcuse, H. *Razón y Revolución*, II.1.4, 1.5 y 1.7.

¹⁰⁴ Sartre, J. P. (1976) *El ser y la nada*, Bs. As. Losada. Tercera parte, Pp. 291-293, 328-349

¹⁰⁵ Citado tal y como aparece en el programa de la materia: Descartes, R. *Meditaciones metafísicas*, 1 y 11.

¹⁰⁶ Citado tal y como aparece en el programa de la materia: Hume, D. *Tratado de la naturaleza humana* Libro 1, Parte IV secc. VI.

Presentar y reconocer un programa enunciándolo en sus contenidos, y sosteniéndolo en su bibliografía, como una propuesta para las carreras de Educación Física implica un salto temporal que nos traslada al año 2007¹⁰⁷, es decir a siete años de la implementación del Plan 2000.

No obstante, bien vale presentar los programas anteriores a éste de modo de distinguir en el proceso, al menos los cambios y las constantes, las formas de significación y aproximación a los debates en torno al cuerpo en el campo de la filosofía, entendidos como significativos para otros campos, como el de la Educación Física.

Antes de avanzar con un detalle del programa que supone una variación en cuanto al enfoque y tratamiento de los temas, programa del año 2007, también resulta pertinente hacer mención a otros aspectos y consideraciones que surgen del intercambio de la entrevista con Silvia Solas. Por un lado es interesante destacar algo que la profesora plantea con relación a la materia y a cuestiones que caracterizan el trabajo con grupos diversos o con grupos por disciplina, al menos para poner como nota:

“...estaba con los trabajos prácticos y no sé si es producto de mi experiencia porque he tenido a cargo comisiones mezcladas y después cuando pasé a ser adjunta y elaborar clases teóricas, ya estaba establecida la separación, y no tengo experiencia de dar clases teóricas mezcladas multitudinarias al conjunto, entonces ahí no puedo dar una apreciación personal pero en las comisiones de trabajos prácticos sí surgen perspectivas distintas. Una anécdota que yo no me olvido nunca que no tiene que ver específicamente con Educación Física es el de una comisión en la que yo tenía alumnos de letras, alumnos de educación física, y había unos pibes que estaban estudiando filosofía y medicina al mismo tiempo, y teníamos una relación interesante, siempre charlábamos, ellos eran muy participativos, y por

¹⁰⁷ La Directora del Departamento Prof. Silvia Solas (2018) al ser consultada sobre la asignatura Filosofía para Educación Física ubicó con precisión el momento en que el programa comienza a considerar al cuerpo como tema, y no es hasta el programa de la Prof. Dra. Campagnoli (2012).

supuesto surge la pregunta de por qué viniste a estudiar filosofía y uno de los pibes me dice “y por qué en medicina trabajamos con el cuerpo en cambio en filosofía trabajamos con la mente”; bueno, eso es algo que alguien que estudia una carrera humanística no se le ocurre pensar. Estudiar una disciplina humanística y después estudiar medicina para hacer algo que tenga que ver con el cuerpo en general no sucede. Me lo acuerdo porque fue una cosa un poco extraña pero bueno pasando esa experiencia la gente educación física yo pienso también que esa cosa separada de los que se dedican al cuerpo y los que se dedican a la racionalidad de la mente es una cosa un poco artificiosa...”. (2018: 3)

Con independencia de las consideraciones prácticas que se pudieran hacer, es interesante en este punto considerar como posible y enriquecedora la integración desde la diversidad, la posibilidad de pensar el cuerpo desde distintos puntos de vista, cuestión que permite referir a ello como un problema aunque como problema en tanto cuestión y no dificultad insalvable o dificultad que obstaculiza.

A favor del estado actual de organización puede señalarse también que:

“...lo que pasa es que también tengo que admitir que después, cómo te puedo decir, la funcionalidad de eso es difícil de llevar adelante, -y refiriendo a las disciplinas- tienen un ritmo particular(...) tienen sus propias pautas, por decirte, en el caso de psicología que hoy es Facultas, una pavada, nosotros ahora estamos implementando la promoción y ellos no están de acuerdo en autorizar un recuperatorio para la promoción, o las mesas de exámenes que nunca coinciden en la semana, entonces por ahí sería un poco más difícil llevarlo a la práctica pero a mí me parece que sobre todo en una instancia introductoria, esto es cuando los pibes recién ponen los pies en la facultad, que haya un intercambio entre pibes

que tienen distintos intereses puede llegar a ser productivo...”. (2018: 4)

Es interesante observar también cómo son considerados las y los estudiantes de educación física, en tanto dan cuenta de particularidades que los distinguen con respecto a otras y otros estudiantes y a la vez definen sus modos de inclusión, participación, su significación de la institución e inclusive las formas de desenvolverse corporalmente. En estos sentidos, es muy gráfica la descripción que Solas realiza desde su experiencia con estudiantes de educación física, como compañera y como profesora:

“...ahí también está la cosa también de que el estudiante de educación física que cursa filosofía también son pibes que acaban de terminar la Secundaria, como el resto de los estudiantes, en general. Por supuesto, siempre hay excepciones, hay gente que ha hecho otras carreras por supuesto, pero en general son pibes que vienen en la secundaria y más o menos la experiencia que traen, el *background* que traen cuando empiezan a cursar es bastante parecido. El prejuicio de que el que viene a estudiar filosofía está más preparado o más dispuesto con la cosa teórica la verdad que no se da, salvo en contadas excepciones con pibes que se han empezado a dar por su cuenta o que tienen información muy particular hacia la cosa filosófica y por lo tanto traen lectura ya hechas pero en general no pasa y hay ahí un prejuicio con relación a eso, del mismo modo que sucede con otras carreras. El pibe que viene a estudiar educación física, su interés es moverse...”. (2018: 5)

Presentado esto, como elementos que pueden integrarse al análisis de los materiales, y puesto que luego volveremos sobre algunos de estos, es momento de pasar al análisis del programa 2007¹⁰⁸ (Gentile). En este programa, los contenidos formulados y su tratamiento cumplen con los objetivos y propósitos inicialmente presentados, y que enmarcan a todos los

¹⁰⁸ Programa de la asignatura Introducción a la Filosofía, Prof. Dra. Gentile, N. aprobado por CD en 2007.

programas. Allí se centra el abordaje en contenidos clásicos y contemporáneos de índole filosófica, en donde cobran especial valor las cuestiones ontológicas y epistemológicas en la filosofía clásica, realismo, idealismo, dogmatismo, escepticismo y relativismo, también el relativismo de los sofistas, Platón, Aristóteles, Descartes, Hume, Kant, Rudolf Carnap, Karl Popper y Khun son tratados en detalle. No obstante la preocupación conceptual es sobre todo de índole disciplinar, enfocada en problemas y tensiones filosóficas. Para corroborar esta perspectiva basta observar al menos parte de la bibliografía propuesta, por cierto clásica, que recupera materiales de Aristóteles¹⁰⁹, Carnap¹¹⁰, Descartes¹¹¹, Hume¹¹², Kant¹¹³, Kuhn¹¹⁴ y Pooper¹¹⁵, entre otros. Este programa remite al cuerpo reproduciendo la lógica cartesiana tradicional, en síntesis, considerándolo en términos de cuerpo y alma.

Antes de referir al programa 2012¹¹⁶ (Campagnoli) conviene señalar que en los distintos Departamentos, y entre ellos el Departamento de Filosofía, se realizaron gestiones tendientes a lograr ajustes en términos de adecuaciones de programas y orientación de los contenidos atento a lo establecido en el Plan 2000. En ese sentido el programa en cuestión refleja cabalmente algunos de los avances alcanzados.

En sus fundamentos y objetivos se señala:

“Con este programa nos proponemos brindar un panorama amplio de la filosofía, dado el carácter introductorio de la asignatura, a la vez que establecer una orientación hacia la formación específica de las Carreras de Educación Física de la FAHCE, en función de que los contenidos adquieran significatividad para el alumnado.

¹⁰⁹ Aristóteles, *Metafísica*, Trad. Valentín García Yebra, 1982, Madrid, Gredos.

¹¹⁰ Carnap, R., “Empirismo, semántica y ontología” (1950), en Muguerza, J. (ed.) (1981) *La concepción analítica de la filosofía*, Alianza, Madrid.

¹¹¹ Descartes, R. (1980) *Meditaciones cartesianas*, en Descartes: obras escogidas, Editorial Charcas, Bs. As.

¹¹² Hume, D. (1985) *Tratado de la naturaleza humana*, Hyspamérica, Madrid. Libro I, Parte I, Sección I.

¹¹³ Kant I., *Crítica de la Razón Pura*, Librería General Victoriano Suarez, Madrid (1960) Introducción.

¹¹⁴ Kuhn, Th. (1962), *La Estructura de las Revoluciones Científicas*, FCE, (1990).

¹¹⁵ Pooper, K., “Tres concepciones sobre el conocimiento humano” en Popper, K. (1972) *Conjeturas y refutaciones*, Barcelona (1983).

¹¹⁶ Programas de la asignatura Filosofía, Prof. Dra. Campagnoli 2012, 2013 y 2014, aprobado por CD en los años respectivos.

En consonancia con estos objetivos, la propuesta parte de considerar el perfil de las/los destinatarios de la materia. Cuando revisamos las incumbencias de los títulos de las carreras de Educación Física leemos que el campo profesional abarca las distintas escalas y niveles del sistema educativo formal y del ámbito no formal en relación con las prácticas corporales (...) Ahora, si leemos con cierta atención las asignaturas que forman parte del plan de estudios observamos que la dirección de la aplicación de dichas competencias está orientada a un cierto tipo de prácticas corporales, aquellas pertenecientes al campo de las prácticas deportivas...". (2012:1 y 2)

En el programa, apoyados en Bourdieu (1999), citándolo a partir de "¿Cómo se puede ser deportista?", se presenta al deporte como un campo de luchas:

"...donde está en juego, entre otras cosas, el monopolio para imponer una definición legítima del cuerpo y del uso legítimo del cuerpo mediante un entramado de oposiciones que se dirimen entre filosofías del cuerpo antagónicas según se dé preponderancia a la educación de los cuerpos o a la reducción de la cultura del cuerpo a una especie de naturalidad. De allí que se desplieguen dos concepciones distintas de la Educación Física, aquella que pone el énfasis en el enderezamiento, la rectitud, el esfuerzo en la educación del cuerpo y una vertiente, si se quiere más hedonista, que pretende desaprender las disciplinas y las contenciones impuesta al cuerpo, entre otras, por la gimnasia común.

En cualquier caso, lo que nos interesa es subrayar que el campo de las prácticas deportivas puede entenderse como el espacio de lucha por la definición y usos legítimos del cuerpo. Este tópico está presente en varias de las materias del plan de estudios de las carreras de grado de Educación Física (...) como en las distintas

líneas de investigación que llevan adelante los diferentes equipos de investigación del departamento de Educación Física.

Ahora bien, si revisamos la bibliografía de dichos trayectos de formación e investigación, es posible advertir que el tratamiento de la problemática del cuerpo está orientado por las perspectivas antropológicas y sociológicas, lo que podría justificarnos a proponer una perspectiva filosófica sobre la problemática del cuerpo como el eje de organización del programa de Introducción a la filosofía. Esto no significa reducir la materia al estudio de un único problema si entendemos que en las diferentes representaciones filosóficas del cuerpo también pueden leerse distintas controversias en torno a problemas ontológicos, metafísicos, epistemológicos, estéticos, éticos y políticos (...) De este modo, el programa presenta algunos problemas fundamentales de la filosofía para ser analizados desde el eje de la corporalidad...". (2012: 2 y3)

Por ello, el programa 2012 (Campagnoli), del mismo modo que luego surge de los programas 2013 (Campagnoli) y 2014¹¹⁷ (Campagnoli y Ferrari), evidencia cambios significativos y precisos en distintos sentidos. Por una parte, en los programas la asignatura deja de ser llamada Introducción a la Filosofía para denominarse tal y como el plan lo establece, Filosofía. Por otra parte, es en estos programas en donde el cuerpo toma relevancia y es presentado de forma explícita. Sus fundamentos y objetivos se corresponden con los señalados en el Plan y en los programas previos. Los contenidos se estructuran a partir del concepto cuerpo siendo abordados desde diferentes perspectivas y planteando diferentes problemas, en todos los casos en perspectiva filosófica, esto es sosteniendo el término como problema filosófico, de modo de formular interrogantes en torno a él y de presentar distintas posibilidades de observarlo

¹¹⁷ Se consideran los programas iniciales en los cuales Campagnoli asumía su elaboración como así también el actúa elaborados en conjunto con la Prof. y Lic. Ferrari (2014, aprobado por CD en 2014).

e interpelarlo, mostrando diferentes posiciones o manera filosóficas de presentarlo -superando así la unívoca forma cartesiana- y desarrollando o articulando encuadres que presentan actitudes críticas presentes en posiciones filosóficas, fundamentalmente a la luz de planteos contemporáneos.

En orden secuencial, el programa 2012 (Campagnoli) aborda bajo el formato de unidades lo siguiente: La actividad de filosofar y sus vinculaciones con el cuerpo; ¿Cadáveres pensantes?; Cuerpos esclavizados-cuerpos explotados; No tenemos cuerpos somos corporales; y, Cuerpos dóciles y resistencias. Como se puede ver, la formulación de las denominaciones de estas unidades en sí implican una modificación significativa puesto que muestra cómo puede ser pensada la relación del cuerpo con la filosofía y cómo luego estas relaciones pueden ser útiles para formular la duda filosófica, el razonamiento o el tipo de formulación que encuentre lazos o conlleve a formas de vinculación con otro campo que pueda servirse de ella.

Sin duda, la Educación Física no opera -tampoco las prácticas que la caracterizan- sobre cuerpos pensados como cadáveres. En el mismo sentido, no promueve formas de relación dominante o servicial. Sin embargo, los deportes, los juegos y las gimnasias se imbrican cotidianamente con prácticas que suponen usos y aplicaciones que de no ser analizadas o comprendidas en perspectiva reflexiva y crítica pueden colocar al cuerpo y al sujeto en situaciones de sometimiento y dominación, de esclavitud.

Lo sugestivo y distintivo de este proceso de adecuación, de este movimiento o giro vincular, se reitera e integra en la propuesta bibliográfica que, sin abandonar la tradición disciplinar, conjugando el uso de textos clásicos y textos contemporáneos, resuelve el requerimiento central de plantear contenidos ajustados a necesidades disciplinares diferentes a las de formación propias del campo de la filosofía. Aquí se evidencia una mirada amplia y diversa que acompaña los contenidos con textos del campo de la filosofía y textos de otros campos, en este caso de la Educación Física. Producciones que surgen o se visibilizan en espacios académicos y eventos internacionales del campo "... en función de que los contenidos adquieran significatividad para el alumnado". Referentes irrefutables como Immanuel Kant, René Descartes, Georg Wilhelm Friedrich Hegel comparten escenario con Maurice Merleau-Ponty, Michel Foucault, Jean-Paul Sartre, Simone de Beauvoir y Judith Butler. Diversidad y

complejidad se integran, y tensionan al cuerpo como problema filosófico. A la vez, sostienen la posibilidad de pensarnos como corporales.

Además de la implicancia de los textos propuestos es tan importante como ello la secuenciación propuesta para los mismos -más allá del lógico tratamiento histórico- pues ello aporta a una comprensión cabal de las tensiones conceptuales que pueden plantearse con respecto al cuerpo como tema de tratamiento filosófico.

En ese marco, la formulación *Cogito ergo Sum*, traducida como “Pienso, luego existo”¹¹⁸ pasa de ser “la forma” de pensar el cuerpo a formar parte de las formulaciones posibles cuando pensamos el cuerpo, al punto de concluir, al menos en la formulación del programa y desde la bibliografía utilizada, en la formulación “somos corporales” como forma posible. En los contenidos emergen: “...El mecanicismo en la perspectiva del cuerpo humano. La problemática de la distinción Cuerpo-Espíritu...” acompañados de otras formulaciones del tipo “...Las críticas de Kant a la noción de sustancia pensante y las consecuencias para su concepción del cuerpo (...) Dialéctica hegeliana. El yo como ser social. Historicidad y lucha por el reconocimiento. Antropogénesis en la dialéctica del amo y el esclavo. Deseo, trabajo y libertad. El cuerpo del postdeseo en la supresión de la dialéctica amo-esclavo (...) Marx: La inversión de la dialéctica (...) El cuerpo como producto social (...) Sartre: rastros del dualismo cartesiano. Ser-en-sí, Ser-para-sí, Ser-para-otro (...) Situación y libertad. Cuerpo y ser-en-el-mundo. La condición humana (...) El cuerpo como extrañamiento de sí ante la mirada del otro. La náusea. Merleau-Ponty: La experiencia del propio cuerpo. El esquema corpóreo. La intencionalidad del cuerpo. Cuerpo fenoménico y proyecto existencial (...) El ser en situación sexual. El cuerpo como obra de arte (...) Beauvoir: Desnaturalización del “eterno femenino”. La mujer como el Otro del varón. Situación y opresión. Cuerpo sexuado y experiencia vivida. “Devenir mujer”. Como puede verse cantidad de perspectiva que dan forma al cuerpo, un cuerpo

¹¹⁸ También conocida como Duda Metódica fue utilizada por René Descartes en su obra “Discurso del Método para conducir bien la razón y buscar la verdad en la ciencia. La Filosofía Moderna se valió de ella como principio fundamental: “Mi pensamiento, y por lo tanto mi existencia, es indudable a partir de lo cual puedo establecer nuevas certezas” sellándola como punto de partida del pensamiento racionalista, en empirismo que proponía la experiencia adquirida por los sentidos.

social, un cuerpo divergente por lo tanto cuerpos por sobre la idea de un cuerpo.

Sin duda, estas formulaciones merecen especial consideración frente a las formas previas pues no niegan las perspectivas unívocas como la dualista o la mecanicista, más bien las incluyen como formas que tensionan el tratamiento del cuerpo y las confrontan con las formas contemporáneas, ampliando la mirada hacia múltiples perspectivas posibles como: beuvoiriana, merleua-pontiana, foucaultiana, entre otras.

La mirada propuesta a partir de Simone de Beauvoir, abordaje posible de ser vinculado, tensionado e integrado en particular al pensamiento de Michel Foucault, permite remitir a debates muy actuales ya no solo tendientes al orden de una subjetividad limitada a pensarse a sí mismo sino en el orden social, uno mismo pensado en términos de su sexualidad, dando lugar a otro modo de historizar el cuerpo en esa perspectiva. Estos contenidos, y por lo tanto esta perspectiva, situada frente al trayecto biomédico, cobra vital importancia y permite, al entrar en tensión con aquellos, sentidos divergentes y múltiples significados no solo en lo relativo a los discursos sobre género y sexualidad - llevándolos a niveles de pluralidad por sobre formulaciones en singular, y rescatando las singularidades como significados sociales- también en orden de los saberes involucrados y en las prácticas posibles si ello es interpelado desde la educación física. Sin dudas, los saberes y las prácticas relativas a estos cuerpos suponen tensiones hasta hoy desatendidas, negadas, silenciadas u ocultas.

Si bien estos cuerpos comienzan a emerger como cuerpos historizados, cuerpos situados y contextuados, los discursos como tales no bastan. Los discursos requieren de saberes que los nutran y a los cuales nutrir, y las prácticas ofrecen a ellos una oposición notable pues como prácticas historizadas de forma hegemónica imponen formas deportivas, lúdicas y gímnicas cargadas de sentidos altamente legitimados por tradiciones globalizadas. Tomando al fútbol como ejemplo podemos ver que en tanto deporte es un deporte organizado y presentado por géneros -fútbol de varones y fútbol de mujeres-, que a la vez demanda habilidades específicas y que sitúa a sus practicantes en formas de organización y divulgación vinculadas y dependientes de al menos a estas dos condiciones. Esto mismo se puede ver

en otros deportes, sin necesidad de pensarlos en términos de clase inclusive. Sucede lo mismo si consideramos el cuerpo en perspectiva del tiempo libre o del ocio y aquí se incorpora otra condición, la alienación. Si pensamos en prácticas gímnicas los sentidos, los hábitos, las técnicas necesariamente reclaman cuerpos como los que propicia este tipo de tratamiento pues sentir y significar son requerimientos particulares y prioritarios cuando de reconocer las posibilidades y limitaciones de uno mismo se trata, más aún cuando la disponibilidad corporal es el centro de organización del saber y de las prácticas como lo es en el caso de las prácticas gímnicas.

Llegados a este punto, son interesantes algunos otros problemas que surgen del intercambio con Silvia Solas, luego de recuperar sensaciones y experiencias vividas, al igual que reflexiones relativas a las disciplinas y sus estudiantes. En un intento por destacar y reconocer los avances de un programa de estas características, un programa que coloca al cuerpo en el centro de la escena y lo presenta considerado desde distintas dimensiones, se realiza un intercambio, que dado su peso y significatividad, bien vale recuperar totalmente, en los siguientes términos:

“E¹¹⁹: Me interesa saber tu opinión, aunque quizás el programa actual lo resuelva bien, cuáles podrían ser los cuerpos a abordar con educación física? Hago una aclaración, te planteo esta pregunta porque es interesante cómo se piensa al cuerpo en el programa de Campagnoli, al menos en tanto un intento por salir de ideas unívocas o totalizadoras con respecto al cuerpo, o a nociones totalizadoras de cuerpo. También te cuento que en el estudio que estoy haciendo veo que, por ejemplo, aún en el campo biológico, si se tomara solo el caso de la asignatura Anatomía Funcional, conviven allí varias nociones de cuerpo. Se puede hacer referencia a cuerpos cadavéricos, que es quizás el cuerpo más evidente, el más presente; pero también el cuerpo de la función, o el de la disección, o el de la fragmentación, y así se podrían

¹¹⁹ La letra “E” representa al entrevistador.

enumerar varias otras nociones de cuerpo. Sin embargo cuando la educación física habla del cuerpo en perspectiva médica, biomédica o biológica refiere a un solo cuerpo lo engloba lo totaliza. Qué cuerpos podrían pensarse desde la perspectiva filosófica?

S¹²⁰: Yo te podría hacer el mismo paralelo respecto de la racionalidad. Yo digo también en filosofía uno habla de la razón, de la mente o de la racionalidad, como si fuese una, pero en realidad lo que hay son racionalidades, bueno, yo soy un poco merleauPontiana, Yo vengo de la lectura de Merleau Ponty entonces...

E: Nosotros también trabajamos con Merleau Ponty, aunque hay una visión un poco más cerrada de la postura, más fragmentaria.

S: Me parece que el desafío pasó un poco por ahí, por pensar la racionalidad del cuerpo y la corporalidad en la razón también Y estas multiplicidades de cuerpo, esta multiplicidad de racionalidades distintas nos llevan a una multiplicación geométrica de las posibilidades de la Razón-Cuerpo si uno tomará al individuo como un todo.

E: Pero claramente, es posible que además de estas dos, que existen y coexisten, existen otras nociones pensando en términos de cuerpo?

S: La racionalidad matemática no es la misma que la racionalidad metafísica, ni es la misma que la racionalidad médica, ni es la misma que la racionalidad del sentido común que uno tiene, esto es lo primero que se me ocurre.

E: Podemos pensar en un cuerpo armado a partir una representación de la razón matemática? Lo pienso o lo ubicó como un cuerpo biométrico!

¹²⁰ La letra "S" representa a la entrevistada, Prof. Silvia Solas.

S: Totalmente; y después yo me ocupo de la estética y puedo referir también a una racionalidad artística.

E: Ese es un tema en el que nosotros nos metemos muy poco, y en parte es por esta misma razón que yo pensé en entrevistarte. Para nosotros hay cosas que trabajamos muy de lejos, que pensamos poco, y puedo al menos referir a dos, que a mí me interesan: uno es el de la estética, como forma de producción posible, y si uno observa una práctica de educación física está plagada de producción estética y de estéticas posibles. El otro enfoque que nosotros no abordamos está relacionado con la economía y la producción, porque pensamos a la producción y los productos sin considerarlos por ejemplo en el orden simbólico, más allá de los productos materiales que pueden generarse en las prácticas de la educación física. Vos crees que es posible ubicar en el programa, así como en su momento el cuerpo surgió como un tópico, es posible pensar al cuerpo en términos de la estética y de la producción o de otras nociones aún en la formación de grado con alumnos de educación física?

S: A mí me parece que cada vez que surge alguna cuestión que tiene que ver con un desafío salvo que sea un despropósito total valdría la pena probarlo, no sé si es posible, o si va a dar buenos resultados, o cómo implementarlo, no sé, habría que sentarse a pensarlo. A mí me gusta mucho porque acá hay otro factor que parece que está bien, sobretudo nosotros que somos docentes. A mí me gusta mucho establecer una relación entre la cosa estética con la problemática educativa. Vos hablabas recién del producto de la elaboración de las cosas, simbólico o no, y bueno uno cuando enseña es un poco una suerte de productor de alguna cosa, por lo menos en el ámbito de lo simbólico, que podría

relacionarse o ponerse en paralelo con la producción artística (...) como lo pienso, yo lo pienso del ámbito de la enseñanza, cómo producimos digamos el núcleo de problemáticas que genera el espacio en alguna materia nueva o en espacios de materias que ya están no sé, pero yo creo que sería posible ahora aunque habría que pensar cómo.

E: No, por supuesto que el desafío es buscar la manera de estructurar la propuesta, no, no es una invitación a eso. me quedan rebotando en la cabeza todos los argumentos que aparecen en la fundamentación desde los programas que tienen que ver con cómo abonar o sumar a un debate filosóficos entonces por ahí así como en alguna oportunidad la educación física puso el foco en el movimiento ahora lo está poniendo en el cuerpo, entonces yo también me permito pensar si es un modo acertado de acercarse, en términos de la problematización en el campo de la educación física, sin dudas todas las referencias que uno haga al cuerpo, del cuerpo, al acompañar las reflexiones acerca de pensar la educación física, pero también es interesante ver cómo el cuerpo es pensado a partir de otros problemas, no los clásicos cómo puede ser el cuerpo cadavérico o el cuerpo de la representación. Para nosotros el cuerpo cadavérico y el cuerpo de la representación, por decir de la anatomía, de la biología y de la psicología son como de carácter constituyente, pero la práctica a eso lo desborda todo el tiempo y si uno toma estos dos ejes habría como cantidades de cosas con posibilidades de ser analizadas...". (2018: 5-7)

Este intercambio trajo a la mesa de diálogo una cuestión muy actual y significativa, relacionada con la tecnología y con la producción:

"...S: si pienso que sí y todo lo que está muy de moda es también la cuestión del cuerpo intervenido, intervenido

desde la cibernética, la propia estética tomada en el sentido...

E: ustedes le llaman cuerpo intervenido?

S: si yo he escuchado hablar del cuerpo intervenido, el famoso *cyborg*.

E: Bueno, eso es algo que en educación física todavía no está abordado, aparece sólo en uno de los programas de las materias específicas, de la totalidad de las 9 (nueve) materias específicas en uno, y aparece como parte del programa, inclusive refiriendo a la informática, creo que en algún punto también puede ser que incluyan a la robótica, que serían cosas que están incluidas ahí, más a la luz de las discusiones que hay ahora con relación a la robótica, no sólo con respecto al trabajo. Hoy día, por ejemplo, se plantea que la comunicación a través de 5G va a cambiar nuestra vida totalmente, pasar de 4G a 5G va a ser un cambio muy grande, va a cambiar no sólo los modos de comunicación sino los modos de vinculación, de presencia del otro, de lenguaje, de representación... Como te decía, aparece en como parte del programa pero no es abordado como tema principal, aparece como parte de los problemas, como un problema posible de ser pensado pero no está ni desarrollado, no está acompañado de bibliografía, no hay especial dedicación a eso, tanto en el espacio de los teóricos como en los prácticos. Sin embargo en Teoría de la Educación Física 1, materia que es parte de las específicas, una de las cosas que plantean los profesores de primer año es que ellos entienden que a los alumnos les resulta más claro si los problemas se piensan desde la experiencia que ellos tienen o que han tenido entonces bueno trabajan con Instagram, con videos, se valen de la tecnología, y no en el sentido de la medición, no en el sentido biométrico, que claramente es el más incluido en la educación física, se

usa la tecnología pero hablamos de otra cosa. Me interesa esto de “cuerpo intervenido”.

S: en general o hablamos de cuerpo como si existiera un solo cuerpo no es así hay diferentes cuerpos. Bueno a mí también se me ocurre pensar eso, que el cuerpo, por ejemplo para la cosa deportiva, hay deportes ejercitados por personas que tienen discapacidades y que son auxiliadas por aparatología, por ejemplo, estoy pensando en un partido de básquet con sillas de ruedas, bueno ese cuerpo no es -entre 55 millones de comillas- “el cuerpo normal”. A mí lo que me hace pensar no es que ese no es un cuerpo normal sino no hay un cuerpo normal, al margen de las distintas individualidad corporales que hay dentro de lo que no llamamos el cuerpo normal, que sé yo el bajito, el alto ... le da una variedad de posibilidades bastante amplia, y si le sumamos todas estas otras posibilidades que la tecnología incorpora, digo bueno, me parece que también es un aspecto el desarrollo tecnológico incorporado a la cuestión corporal, también es una cuestión interesante para pensar.

E: Recordas en esta experiencia de prácticos emergentes que te despertaron alguna inquietud, sé que estoy apelando a la memoria y que es algo complicado pero a veces uno tiene recuerdos, así como esta situación que describías con estudiantes de medicina, que quizás son temas que sorprenden, y porque llama la atención uno la mantiene como registro?

S: vos te referís a preguntas que me hayan hecho?

E: sí podría ser la presentación de temas o problemas que te hayan hecho. De pronto la cibernética y la tecnología encuentran en el deporte un lugar de anclaje muy potente pero eso es hoy, en ese momento cuando vos dabas prácticos había una educación física que era claramente distinta a la educación física actual al menos en esta

institución, y ustedes tenían alguna referencia o alguna cuestión temática, o había nociones o inquietudes que fueran recurrentes (...).

S: creo que algo que se da como específico en la gente de educación física y que todavía hoy se mantienen es que son más despreciados en cuanto a decir (...) el pibe que viene estudiar educación física (...) es más despreciado (...) lo que recuerdo de aquellas épocas era lo hiperkinéticos que eran los alumnos de educación física, les costaba bastante quedarse sentados es más tengo imágenes de mi cursada de filosofía que cursa también con pausa que si no fue en el '77 fue en el '78 los alumnos de Educación Física estaban jugando al básquetbol atrás del aula, o se pasaban la pelota, esa cosas, una cosa así de movimiento, movimiento, de arrasar así con todo y una cosa sí un poco más de imposición corporal también desplazamiento, y bueno acá estoy yo con mi cuerpo, en cambio los alumnos de otras carreras, historia, filosofía, letras como más aplacados, ya medio formateados o preformateados con respecto a la actitud corporal también para el estudio eso es algo que me acuerdo bastante...". (2018: 8 y 9)

Esto es interesante en tanto se puede comprender cierta correspondencia a la construcción de los cuerpos y en las significaciones de los cuerpos. También es clave pensar lo que sigue:

"E: una pregunta técnica, en educación física se ha instalado una tensión con respecto a dos términos relativos al cuerpo, o dos expresiones, una es corporalidad y otra es corporeidad (...) cuál tu posición u opinión con respecto a esto, porque vos usas el término corporalidad (...), entiendo que es algo más del perfil de merleau-ponty.

S: Sí exactamente (...) No pienso un cuerpo, pienso la dimensión corporal, a mí me gusta usar más el término racionalidad que razón, porque razón parece una cosa sustancial, es una cosa, en cambio racionalidad es una característica, uno de los aspectos, uno de los factores que hacen a lo humano...". (2018: 10 y 11)

5.2.2. El caso de Sociología

La asignatura Sociología correspondiente al Departamento homónimo, deriva sus contenidos de la materia Sociología General. Según el Plan 2000 tiene establecidos los siguientes objetivos y contenidos mínimos:

“Será la finalidad de esta materia presentar a los estudiantes un esbozo de los problemas específicos de la sociología, así como proporcionarles el instrumental conceptual básico de la disciplina, brindándoles al mismo tiempo un panorama no tendencioso de las distintas corrientes sociológicas. Para ello deberá exponer, como mínimo, los siguientes puntos:

Cultura y sociedad: concepto de cultura, de personalidad básica, de status y de rol.

Grupos humanos: concepto de interacción, de grupo primario y secundario; de dinámica, de conflicto y control.

Concepto de estructura social.

Concepto de estratificación social: clases y funciones; criterios de análisis de la estratificación.

Concepto de cambio social: cambios dentro del sistema y cambios del sistema”. (2000: 21)

El Departamento de Sociología, y partir de él la carrera de Sociología, fue creado en la década '90. Una particularidad, que se suma a la de su juventud, es que su materia Sociología General es una asignatura presente en una gran cantidad de planes formación de grado de la Facultad. Estas dos particularidades distintivas han conllevado un proceso de estructuración y organización prolongado, que consolidó su cuerpo docente de forma progresiva, que en el tiempo dio lugar a la conformación de equipos docentes

diferenciados. En esa línea, recientemente se ha conformado un equipo destinado al dictado de la materia Sociología para Educación Física¹²¹.

Desde finales de los '90 y hasta avanzada la implementación del Plan los programas de la materia Sociología¹²² han mantenido su estructura y contenidos. Muy recientemente se realizaron algunos pequeños ajustes de denominación, conservando la organización tradicional. A la vez, casi de forma permanente los programas tuvieron actualizaciones bibliográficas.

La asignatura, dado que es una materia que cursan alumnos de muchas carreras, es pensada en términos generales, como introductoria en los temas y problemas propios de la Sociología pues es una asignatura destinada a alumnos que mayoritariamente con ingresantes o de los primeros años.

En el programa puede verse una organización a partir de dos criterios, y que resulta muy evidente. Por un lado, un criterio de carácter histórico, que permite recorrer las grandes etapas del pensamiento social, y otro, de tipo sistemático, a partir del cual pueden tratarse los principales núcleos temáticos de la disciplina, desde sus primeras formulaciones hasta las más actuales. Por otra parte, este segundo criterio permite vincular los temas a problemas propios de la Argentina actual.

La bibliografía es organizada sobre una base común a los estudiantes de todas las carreras aunque para el caso de “los Trabajos Prácticos y el Sistema de Evaluación son desplegados bajo dos modalidades: una reservada a los estudiantes de Sociología y Otras Carreras, y otra destinada a los estudiantes de la Carrera de Educación Física...”. (2017: 1)

Desde la primera unidad, destinada a “El punto de vista sociológico” puede distinguirse el tipo de contenidos a tratar y la orientación de los mismos. Se cumple cabalmente con lo sostenido en la fundamentación en cuanto a

¹²¹ Esta particularidad permite pensar al momento actual como parte de la etapa de conformación inicial de la materia para Educación Física, por lo cual es probable que la prolongada continuidad de contenidos, perspectivas y textos evidenciada en los sucesivos programas de la materia de lugar a un proceso que adecuación más intenso que conlleve a modificaciones que direccionen a esos contenidos, al menos en términos de enfoque, hacia problemas relativos a las prácticas y discursos presentes en el campo de la educación física hoy no considerados.

¹²² Programas de la asignatura Sociología, de la Profesora Dra. Torti, en todos los casos denominados Sociología General, aprobados en los años 1999, 2002, 2006, 2007, 2008, 2009, 2012, 2013, 2015, 2016 y 2017. Extraído de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=q&r=1&hs=1&css=1&c=all&t=0&q=Departamento+de+Sociolog%C3%ADa&fqf=MA&j=me&sf=&cc=progra>

adentrar a los estudiantes en una introducción a temas de la sociología y presentar problemas propios a ella. Así no surgen, al menos en el programa para clases teóricas temas posibles de otros campos o disciplinas. Vale destacar que a pesar de ellos el abordaje de problemas como “El carácter histórico y multidimensional de los fenómenos sociales. La sociología en el marco de las ciencias sociales (...) Conocimiento sociológico y sentido común: diferencias y relaciones. Identidad y rol del sociólogo en la sociedad moderna” resultan de suma relevancia para construir reflexiones y análisis relativos al cuerpo, las prácticas y la sociedad. Autores y textos propuesto como Zigmunt Bauman y Tim May¹²³, para los trabajos prácticos, o Pierre Bourdieu¹²⁴ y Charles Wright Milis¹²⁵, para el caso de las clases teóricas; aportan sin dudas a ese tratamiento. De ellos, el caso de Bourdieu es para la Educación Física de la UNLP, sin dudas, el que resulta una referencia “familiar” e ineludible pues se ha constituido como un clásico en la búsqueda de interpretación y significación al incursionar en el campo de las ciencias sociales.

En una segunda unidad se propone abordar “La sociología en perspectiva histórica I - Los precursores” y en ese marco situando a la sociología en el contexto del mundo moderno, la revolución industrial y la revolución democrática, dando lugar a una perspectiva muy significativa y apropiada para comprender el surgimiento de la sociología y para analizar la perspectiva. Allí se trabaja con autores y textos referenciales, para el caso de las clases teóricas, con Göran Therborn¹²⁶ e Irving Zietlin¹²⁷, en el caso de los trabajos prácticos con Jean-Michel Berthelot¹²⁸ y Eric Hobsbwam¹²⁹.

¹²³ Bauman, Z. y May, T. (2007) *Pensando sociológicamente*, Nueva Visión, Bs. As., Introducción.

¹²⁴ Bourdieu, P. (1990) "Una ciencia que incomoda", en Bourdieu, P.; *Sociología y cultura*, Grijalbo, México, 1990.

¹²⁵ Wright Mills, Ch.; *La imaginación sociológica*, FCE, 1964, cap. 1 ("La promesa").

¹²⁶ Therborn, G. (1980) *Ciencia, clase y sociedad. Sobre la formación de la sociología y del materialismo histórico*. Siglo XXI. Capítulo III "La era de la sociología: entre una revolución y la otra", pp. 111 a 141.

¹²⁷ Zeitlin, I. (1970) *Ideología y teoría sociológica*, Amorrortu, Bs. As., 1970, cap. 1 "El Iluminismo: sus fundamentos filosóficos", cap. 4 "La reacción romántico-conservadora", fragmentos: pp. 47-51, cap. 6 "Saint-Simon. 1760-1825" y cap. 7 "Auguste Comte. 1798-1857".

¹²⁸ Berthelot, J. M. (2003) *La Construcción de la Sociología*. Bs. As., Nueva Visión, Capítulo I. (pp.9-28).

¹²⁹ Hobsbwam, E. (1971) *Las revoluciones burguesas*, Guadarrama, 1971, cap. 2 "La revolución industrial" y cap. 3 "La revolución francesa", cap. 13 "Ideología secular" (pp.415-447).

La unidad tres aborda la sociología en perspectiva histórica refiriendo a contexto, enfoques y conceptos básicos en los clásicos de la sociología (Karl Marx, Emile Durkheim y Max Weber), completando con ello el marco conceptual necesario para pensar temas y problemas relativos a la sociológica. En ese tratamiento el programa se apoya entre otros en Durkheim, Giddens y Zietlin.

A partir de la unidad cuatro y hasta la unidad seis se trabajan los principales núcleos temáticos de la disciplina. En la unidad cuatro se presenta la sociología de la integración, la conformidad y la desviación, y con ella: el orden, la regulación e integración social, la solidaridad y conciencia colectiva; el orden normativo, conformidad y anomia; la integración social y los procesos de socialización y control social (instituciones y dispositivos), el concepto de desviación y su crítica; y socialización, identidad y cultura juvenil en la Argentina contemporánea, valiéndose entre otros de textos muy significativos y actuales¹³⁰. Esta unidad es quizás una de las más significativas, al menos es el momento en que comienza a cobrar sentido pensar el cuerpo y los cuerpo en términos sociales, en las relaciones con los otros, el peso de la institucionalización y la institucionalidad, la construcción de un saber del cuerpo y de una identidad significada, representada y reflejada en y desde el cuerpo, las regulaciones a partir de las cuales el cuerpo se inscribe o es inscripto, aun cuando los textos no aborden al cuerpo como tema. La unidad cinco puede verse como una continuidad en términos de contenidos que dan lugar al cuerpo con mayor potencia. La sociología del conflicto, la desigualdad y el cambio es su dirección, abordada desde conceptos como clases sociales, su conflicto y el cambio social vistos en perspectivas Marxista y desde nuevos aportes dentro de la perspectiva marxista o los conceptos de clases y status desde el enfoque weberianos, para luego presentar el análisis funcionalista sobre diferenciación y desigualdad y los cambios en la sociedad contemporánea y “nueva cuestión social” abordando conflictos y transformaciones en la sociedad argentina en las últimas décadas desde conceptos y problemas como pobreza, exclusión, polarización y fragmentación. Todo ello sin dudas, inscripto en el cuerpo, en los cuerpos, significando formas de moverse y comportarse, definiendo necesidad

¹³⁰ Para el caso podemos citar: Tenti Fanfani, E., “Socialización”, en Altamirano, C. (director), *Términos críticos de sociología de la cultura*, Paidós, 2002.

o imponiéndolas, del mismo modo que determinando o impidiendo el acceso prácticas y saberes del cuerpo y en el cuerpo. Consolidando el pensamiento tradicionalista y clasista que sostiene la marca del fútbol para los niños pobres y el rugby para las clases altas o acomodadas o dando lugar a poner en cuestión estos arquetipos. Sin dudas estos contenidos y temas resultan relevantes al pensar el cuerpo en términos de discursos, saberes y prácticas.

Por último la unidad seis concentra su atención en la sociología del poder y la dominación. Allí poder, dominación y legitimidad en el estado moderno según Max Weber; clases, estado, hegemonía y crisis en la perspectiva de Antonio Gramsci; sociedad, estado y gobierno, grupos de interés, partidos políticos y movimientos sociales; formas del conflicto y el consenso; estado y democracia; estado y ciudadanía; y conflictos sociales y nuevas disputas políticas en la Argentina post 2001 son los temas presentados.

El programa permite recuperar sentidos que los actores de la cátedra sostienen como significativos, y que aquí son presentados como problemas de la sociología, que deben ser considerados para comprenderla, pero a la vez utilizados para comprender quiénes somos y cuál es la sociedad en la que nos desenvolvemos: la desigualdad, la integración, el origen, el pensarse como un profesional, clase social y estatus. Pagnamento¹³¹, refiriendo a la primera unidad del programa, sostiene: "...la primera te plantea una caja de herramientas, esa caja pertenece a la sociología, pero allí hay textos que te permiten pensar que cualquiera puede tomar esas herramientas, no va a ser un sociólogo, pero eso no invalida que puedas tomarlas, entonces esa mirada que te permite apropiarte de esas herramientas te da libertad para pensar críticamente, (cuestión) que es una de las promesas de la sociología..."¹³², cuestión que se integra a partir del ejercicio de la discusión en los trabajos prácticos -que en sus propias palabras- requiere ejercer la discusión como una práctica, práctica posible en la materia.

¹³¹ Licia Pagnamento es Licenciada en Antropología, egresada de la UBA, y se ha desempeñado como docente con estudiantes de educación física desde el inicio de su actuación profesional universitaria, primero en los cursos introductorios y articulatorios de la carrera y luego desde la asignatura en cuestión. Sus primeros pasos vinculados a Educación Física resultaron, entre otras cuestiones, dada la proximidad que observó entre textos utilizados en el curso introductorio y articulatorio (Área Conceptual) y los problemas que desde ellos se habilitaban para la discusión y su tratamiento.

¹³² Extracto de entrevista realizada a la Lic. en Antropología Licia Pagnamento, Adjunta de la materia en cuestión, abril 2018.

El programa de trabajos prácticos presenta la particular de incorporar algunos textos familiares al campo de la educación física (Marrero¹³³, Elías¹³⁴, Alabarces y Rodríguez¹³⁵) aunque asigna a éstos el lugar de bibliografía complementaria, conservando en gran medida como textos de obligatorios los presentes en el programa destinados a otras carreras.

Como parte de la entrevista realizada a Pagnamento una pregunta formulada fue: ¿Al pensar un cuerpo en cuestión desde la sociología qué temas del programa incluiría? ¿Vos referías a clase y estamento, estos temas suponen una continuidad o ustedes proponen una ruptura?

“P: ¿Sigue siendo el cuerpo que tiene que producir en una fábrica o estamos hablando de otro tipo de cuerpo? Hay una serie de discusiones, que esto ya viene del otro campo en el que yo más estuve dando vueltas que tiene que ver con la salud, uno podría decir que el cuerpo que uno puede entender bajo la analogía de una máquina, es decir un cuerpo que funciona para producir bienes, en la época actual en la que todo el mercado del trabajo y el proceso productivo aparentemente se está redefiniendo -y que no es tan así- hay una cuestión de países centrales y países subdesarrollados que no podemos perder de vista, pero la flexibilidad laboral comporta algún tipo de diferencia respecto de las habilidades que se supone que tiene que tener los trabajadores y eso implica también su propia corporeidad o su propia salud o su propia enfermedad. Eso está como armado en bloque, la responsabilización de los individuos sobre su propia salud o su propia capacidad de producción, es decir que sean innovadores, es algo relativamente nuevo, y

¹³³ Marrero, A. (1992) Introducción a la Sociología, fcu, Montevideo, 1992, Primera Parte, cap. 3, pp. 1, 2 y 3 (“Carlos Marx”, “Emile Durkheim”, “Max Weber”) o Marrero, A., *Introducción a la Sociología*, FCU, Montevideo, 1992, Primera Parte, cap. 3. 4 (“Otras corrientes en la sociología contemporánea”).

¹³⁴ Elías, N. (1982) *Sociología fundamental*, Gedisa, Barcelona, Introducción.

¹³⁵ Alabarces, P. y Rodríguez, G. (1996) *Cuestión de pelotas. Fútbol, Deporte, Sociedad, Cultura*, Atuel, Buenos Aires, Pág. 75 a 89 (“Fútbol: la afirmación ritual de la identidad”).

para poder pensarlo no podemos traer la idea de la analogía del cuerpo máquina de principios del siglo XIX, como que ahí hay algo que cambio, que hay que pensar...”. (2018: 9 y 10)

Un aspecto atractivo de su respuesta está en que luego, refiriendo al saber considerando temas o problemas como orden, poder y conflicto, sostiene que cualquier concepto:

“P:...está atravesado por disciplinas, pero también por dimensiones analíticas, entonces la forma en la que la disciplina se apropia de la dimensión la pone en juego de una forma particular, y siempre va a ser terreno de disputas (...) eso refuerza determinadas maneras de apropiación de las categorías”. (2018: 12)

Esto refleja en parte los modos de relación de la educación física con la sociología y viceversa en lo relativo a temas y perspectivas de abordaje. Refleja también algo que Pagnamento destaca en varios momentos de la entrevista, la necesidad de pensar esta construcción como un proceso que requiere de miradas permanentes y desde las diferentes perspectivas que la requieren y postulan.

Como puede verse en la descripción y en el análisis desarrollados hasta aquí, los vínculos y posibilidades de abordaje conceptual en términos de temas comunes son potencialmente extraordinarios, aunque quizás para explotar a ese potencial extraordinario reste, por una lado, profundizar la construcción de la perspectiva social de la educación física y, por otro, ensanchar la perspectiva de problematizaciones en la sociología.

5.3. Trayecto de la Formación Pedagógica

5.3.1. El caso de Pedagogía

El plan de estudios 2000 establece para Pedagogía lo siguiente:

“Corresponde a la asignatura Pedagogía General, dependiente del Departamento de Ciencias de la Educación.

La materia Pedagogía tiene por objeto presentar a los alumnos los debates actuales en el campo de la educación y sus consecuencias para las prácticas

pedagógicas con diferentes actores y en diferentes contextos. Para ello se abordarán, como mínimo, los siguientes temas:

Los fundamentos de la educación. El estatuto epistemológico de la pedagogía: la educación como objeto del conocimiento científico. El conocimiento científico y el conocimiento pedagógico. La problemática educativa y los problemas de las prácticas educativas. La investigación en el aula y en la escuela.

Los alumnos: consideraciones filosóficas, antropológicas, biológicas, psicológicas y sociales. La persona, la subjetividad, la personalidad.

Los docentes: dimensiones profesional, ética y social del trabajo docente. Los educadores como profesionales, como intelectuales y como trabajadores de la educación; las condiciones laborales. Los docentes y el conocimiento disciplinar y pedagógico: los marcos de referencia del saber docente: su incidencia en las prácticas educativas. Las imágenes de educador: la construcción de una nueva imagen. La formación docente: evolución histórica y características actuales.

Las prácticas educativas: niveles de análisis y contextos en donde se desarrollan. Educación y sociedad: la educación como fenómeno social, principales corrientes. La educación formal en el contexto latinoamericano y argentino.

La escuela: concepciones, desarrollo histórico, funciones, relaciones con la familia y otras instituciones; situación actual de la institución educativa. Análisis institucional y vida cotidiana: las relaciones formales e informales, los roles y funciones de los distintos actores, los conflictos y el poder.

El currículo escolar: conceptos y teorías. Los fundamentos del currículo: filosóficos, antropológicos,

epistemológicos, psicológicos y pedagógicos. Las funciones del currículo: política, administrativa, pedagógica, etc. El currículo y las prácticas educativas: currículo prescrito, real, oculto, etc. Los niveles de especificación curricular en Argentina: Los Contenidos Básicos Comunes y los currículos jurisdiccionales e institucionales. Los procesos de diseño, desarrollo, seguimiento y evaluación del currículo.

El Sistema Educativo Argentino: origen, consolidación, crisis y transformación. La Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Superior, las legislaciones provinciales. Las necesidades y demandas. Las funciones social, cultural, política y económica del sistema educativo argentino". (2000: 22)

Es decir pedagogía es presentada como una asignatura derivada de Pedagogía General, Dependiente del Departamento de Ciencias de la Educación, dirigida al tratamiento del Sistema Educativo, y en particular el Sistema Educativo Argentino, los fundamentos de la educación, la escuela y las prácticas educativas y la investigación y las prácticas de investigación, y en ese marco incorpora a los docentes, los alumnos y los contenidos.

En lo relativo a los programas, desde la asignatura Pedagogía se presentan en los años 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014 y 2016¹³⁶ (Paso). En los mismos se aborda los contenidos y los objetivos mínimos respetando lo pautado por el plan. Estos programas, a lo largo del tiempo y a grandes rasgos, conservan la misma estructura y sus características. La materia es presentada como parte del trayecto de formación pedagógica de las Carreras de Profesorado y Licenciatura en Educación Física, siendo ubicada en el tercer año y pensada en términos de articulación "en forma longitudinal con los cursos de Teoría de la Educación Física 1 y 2"¹³⁷. (2008-2016: 2)

En la fundamentación de la propuesta, se sostiene que;

¹³⁶ Programas de la asignatura Pedagogía, Prof. Paso M. L., aprobados por CD, 2008 en septiembre de ese año y 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014 y 2016 en el año de su aplicación respectivamente.

¹³⁷ Se respecta la descripción dada en el programa a la articulación entre las materias mencionadas.

“se pretende brindar a los alumnos un espacio de reflexión crítica sobre algunos temas y problemas del plural campo de la teoría y la práctica de la educación y de la educación física. Para ello, se ponen en diálogo tradiciones pedagógicas locales, que reconocen entre sus principales referentes a Ricardo Nassif y Julia Silber, con análisis y debates más recientes de las ciencias sociales y del propio campo pedagógico, desde una mirada que revaloriza el acercamiento al pensamiento y las prácticas educativas latinoamericanas”. (2016: 2)

Esta perspectiva responde a una posición en la cual se entiende a la “Pedagogía como campo disciplinar articulado en torno a los problemas teóricos y prácticos de la educación y la formación humanas y se los enfoca desde una mirada histórica, actual y prospectiva”. (2016: 3)

A partir de ello, el programa articula temas y problemas propios de la Pedagogía con algunas reflexiones y análisis históricos y sistemáticos procedentes del campo de las teorías y prácticas de la Educación Física, sosteniendo que “la integración de dimensiones analíticas desarrolladas desde una pedagogía específica –la de la Educación Física- permite enriquecer la formación al aproximarla a un tratamiento interdisciplinario de los diversos tópicos”, orientando la presentación hacia la selección de contenidos que reflejan las corrientes renovadoras de la Educación Física, que claramente muestran la intención de:

“...deconstruir el arraigado cientificismo imperante por muchos años en este campo” y que han generado “...una cultura profesional con anclaje en las Ciencias Naturales (...) en favor de otra que se apoye en la teoría social, antropología, pedagogía, entre otras, para comprender y animar procesos de subjetivación corporal (...) que, originan otros tantos discursos, como la Educación Física educativa-participativa, la crítico- superadora y la plural...”. (2016: 3)

A partir de ello se presentan núcleos temáticos vinculados a:

“-La configuración de la educación y la Pedagogía modernas, su devenir y actualidad y categorías analíticas y perspectivas clásicas y emergentes del pensamiento educativo.

-Las teorías pedagógicas más relevantes desde la modernidad, particularmente las desplegadas durante el Siglo XX y sus implicancias en el campo de la Educación Física.

-Algunas problemáticas de la educación y la docencia en Argentina enmarcadas en la crisis de la modernidad y en las transformaciones de la cultura y la sociedad actuales.

-Los cuestionamientos a los modelos epistemológicos y pedagógicos dominantes y las perspectivas y practicas emergentes en América Latina y la reconceptualización de la educación, formación e intervención en tal superficie de inscripción”. (2016: 3)

Como puede verse es evidente la pretensión de atender desde la pedagogía tanto los aspectos macro como los micro educativos en una dimensión histórica y regional, considerando sus implicancias en el campo de la Educación Física y pensándolo como un espacio para la crítica, la reflexión y en el marco de posibilidades como marco que permita pensar la resistencia y transformación.

En línea con los contenidos y objetivos establecidos en el plan, aunque sin circunscribir los problemas y tratamientos al momento actual sino abordándolos en términos históricos un marco mucho mayor, se propone y espera de los estudiantes que:

- “• Analicen y comprendan el sustrato de representaciones, valores y prácticas a las que han dado lugar las tradiciones y teorías pedagógicas más relevantes desde la Modernidad en Occidente.
- Interpreten la problemática de la educación y la enseñanza en el contexto actual desde un enfoque crítico.
- Comprendan las transformaciones culturales actuales y los procesos de redefinición de significados,

identidades y prácticas educativas, con especial referencia al ámbito de la educación corporal.

- Participen de manera activa en los debates y reflexiones que se susciten, ejercitando sus capacidades de expresión y argumentación”. (2016: 4)

En el programa en cuestión, la modificación más sustantiva desde 2008 (Paso) hasta 2016 (Paso) se relaciona con la dimensión teórica e histórica, que claramente es ampliada y enriquecida desde el punto de vista conceptual y del político. En su extensión permite abordar problemas de mayor complejidad como los son las tradiciones formativas y las transformaciones culturales e institucionales vinculadas a la educación y a la pedagogía como elementos centrales para pensar la crítica y la transformación, cuestiones primordiales para la formación y para materia abocada al orden conceptual y de la intervención.

Esta traza es afrontada a partir de una primera unidad en la que se presentan la pedagogía en el marco de la educación, sus actores, sus contextos y las disputas en su constitución y desarrollo en América Latina y Argentina, considerando a la educación y a la educación física como un derecho, y como práctica social, institucional y subjetiva, todo ello inscripto en el contexto social, político y cultural de la Modernidad y en el pensamiento pedagógico latinoamericano.

En una segunda unidad se presentan las teorías pedagógicas en perspectiva histórica, recuperando las tendencias y discursos para ponerlos en debate con los problemas actuales y sus implicaciones para el campo de la Educación Física. Así se abordan las teorías: tradicional, nueva, tecnicista, conservadora, reformista y neotecnicista, y a la vez las perspectivas críticas y los presupuestos sobre educación, cultura, sujeto, formación e intervención pedagógica.

La tercera unidad refiere a instituciones y sujetos educativos en América Latina y Argentina, la crisis de la educación desde una perspectiva pedagógica hasta la redefinición de sentidos de la institución escolar y la problematización de las apuestas emergentes: asistencia, prevención, control de riesgos, afiliación cultural.

En una cuarta unidad, en continuidad con la anterior, y quizás la que mayor actualización tuvo en el período junto a la anterior, se plantean los nuevos significados de la educación y de la pedagogía en el escenario latinoamericano, tratando la matriz epistémica dominante y la renovación del pensamiento y las prácticas pedagógicas en América Latina desde la perspectiva de educación y formación. También y principalmente lo referido a las transformaciones del mundo contemporáneo, escolarización y debates relativos a la inclusión, homogeneización, desigualdad, interculturalidad y prácticas acerca de la diferencia y la diversidad. Acompaña este abordaje otro de los temas más significativos para el campo de la educación, la construcción de representaciones del cuerpo como expresión de identidades sociales y culturales, para finalizar con una pedagogía de la Educación Física y el abordaje de las diferencias.

Este conjunto de contenidos aporta una perspectiva que desde la pedagogía, aun circunscribiéndose al ámbito educativo escolar, enriquece o nutre al cuerpo de sentidos y significaciones que de no estar presentes conllevan al término en dirección a esquemas de forma, de uso, de función. Aquí el cuerpo se enfrenta a nociones como derecho social, diversidad, singularidad. No obstante, estos elementos pueden ser insuficientes. Y en este sentido, los argumentos planteados en la fundamentación, e inclusive en los objetivos, requieren de un acompañamiento en términos de bibliografía que oriente los debates y permita un pensamiento crítico y transformador que aporte a la emancipación, al gobierno del cuerpo. En términos generales, sobre ello, los textos propuestos, excepto los específicos del campo de la educación física cumplen una función referencial que frente al peso de los paradigmas hegemónicos o tradicionales resulta insuficiente si no se piensa en actividades que permitan dar cuenta de otras formas de pensar y expresar el cuerpo, otras formas de educar el cuerpo. La sola enunciación, aun cuando los marcos teóricos y/o discursivos muestren coherencia, no es suficiente. Sostener la diversidad como forma posible y deseable en la escuela no garantiza el respeto por la diversidad, en tanto los diseños que se han construido reflejan modos y forma tradicionales de entender los contenidos, y con ellos los cuerpos, y por lo tanto de educarlos, significarlos y sostenerlos.

Si bien en referencia a los programas, referir a cuestiones de orden didáctico no es una preocupación central en este estudio -ya hecho antes-, corresponde decir que la organización de los temas en las cuatro unidades descriptas muestra coherencia y articulación; sin embargo, la cantidad de textos propuestos para el tratamiento de los contenidos puede resultar excesiva, y con ello conllevar a la pérdida de focalización con relación a los contenidos y objetivos que el Plan plantea. A modo de ejemplo, en el caso de la primera unidad se proponen 13 (trece) textos de lectura obligatoria y un número similar de lectura complementaria. Entre los textos obligatorios 3 (tres) refiere al campo de la educación física, y entre los textos complementarios entre 5 (cinco) y 6 (seis) atañen a la educación física o problemas relativos al cuerpo. No obstante ello, sin perjuicio de que esto pueda reflejar una tensión conceptual en la relación que hoy sostienen el campo de la pedagogía y el de la educación física, que con seguridad merece atención, dada la orientación del estudio, se presenta esta particularidad adicional como información complementaria.

En particular se aborda la unidad cuatro, momento en el que se propone como temas los nuevos significados de la educación y de la pedagogía en el escenario latinoamericano, a partir de los interrogantes y problemas para la reflexión y la intervención. Allí, en perspectiva epistémico, el cuerpo emerge como tópico vinculado a disputas de sentido necesarias si de intervención pedagógica y de educación se trata, al igual que con otros temas como la inclusión, la igualdad, la diversidad y las identidades sociales y culturales:

“...El cuestionamiento a la matriz epistémica dominante y la renovación del pensamiento y las prácticas pedagógicas en América Latina. Pedagogía, educación y formación: disputas por su sentido. Transformaciones del mundo contemporáneo, escolarización y debates relativos a la inclusión, homogeneización y desigualdad. La educación intercultural: políticas y prácticas. Educación y escolarización: enfoques y prácticas acerca de la diferencia, y diversidad. La construcción de representaciones del cuerpo como expresión de identidades sociales y culturales. La Pedagogía de la

Educación Física y el abordaje de las diferencias”. (2016:

13)

Para ello se proponen textos como el de Santos, Boaventura de Sousa¹³⁸ desde el cual se presenta el paradigma subalterno de reconocimiento y redistribución, en el cual por ejemplo la identidad, la crítica y en particular las alternativas también emergentes apuntan, según el autor, al establecimiento de nuevas formas de sociabilidad y subjetividad basadas “en el principio de la redistribución (equidad) y en el principio del reconocimiento (diferencia)” (2009: 228). Acompañan esta perspectiva otros materiales como el producido por Graciela Morgade¹³⁹ a partir del cual se abordan problemas con relación a la educación, las sexualidades y las perspectivas de género refiriendo a tradiciones teóricas y experiencias disponibles que ponen en debate el cuerpo y la sexualidad. Por cierto, también resulta ilustrativo el texto de Paso y Garatte “*Pedagogía y Teoría Pedagógica de la Educación Física: física: aportes de enfoques críticos y poscríticos para la formación docente*”, en que detallan parte de los recorridos dados en perspectiva de pedagogía crítica por la Educación Física basándose en los aportes de David Kirk¹⁴⁰, a partir de quien sostienen:

“...la criticidad es un eje central y se asume que la praxis de la EF es fuente fundamental en la construcción de conocimientos, proceso al que le asigna un doble propósito. Por un lado, develar las contradicciones subyacentes a las prácticas dominantes, las formas mediante las cuales la EF puede estar contribuyendo a la pervivencia de la desigualdad y la opresión. Por otro lado, una vez producida la ilustración crítica, se pretende avanzar hacia la faz propositiva, que implica operar sobre

¹³⁸ Santos, Boaventura de Sousa (2009) “Nuestra América .Reinventando un paradigma subalterno de reconocimiento y redistribución”, acápite “Las globalizaciones contra-hegemónicas”, en: *Una epistemología del Sur*. Buenos Aires, siglo XXI

¹³⁹ Morgade, Graciela (2008) “Educación, sexualidades, género: tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un campo en construcción”. En: Morgade, G y Alonso, G (comp). *Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la normalidad a la disidencia*. Buenos Aires, Paidós.

¹⁴⁰ David Kirk es un destacado profesor de la Cátedra de Educación Física y Deportes (Universidad de Bedfordshire) que ha desarrollado numerosas investigaciones sobre la construcción social de la educación física y la renovación curricular a través de modelos basados en la práctica <http://www.beds.ac.uk/departments/physical/staff/david-kirk>

las condiciones halladas y contornear prácticas sociales y pedagógicas alternativas...”¹⁴¹. (2011: 2 y 3)

Claramente la expresión “alternativas” puede resultar una forma incómoda o insuficiente para dar cuenta de los sentidos que reclaman conceptos como diversidad, pluralidad, igualdad, otredad, inclusión, no obstante en el marco general del programa su uso resulta provisoriamente adecuado.

A la vez, estos textos expuestos junto a otros del campo de la educación física escolar expuestos en unidades anteriores brindan alternativas sugestivas para debatir y tensionar la perspectiva de cuerpo educado en la asignatura, dando así lugar a diversidad de sentidos, significaciones y posibilidades de pensar los discursos y las prácticas y a la vez, no ya el saber sino los saberes del cuerpo sin con ello -parafraseando a la profesoras Paso y Garatte- contribuir a la pervivencia de la desigualdad y la opresión. Entre los textos presentes se encuentran: Aisenstein, Á. (2006) “Cuerpo, escuela y pedagogía. Argentina, siglos XIX y XX” y Scharagrodsky, P. (2006) “Los ejercicios militares en la Escuela Argentina: modelando cuerpos masculinos y patriotas a fines del Siglo XIX”, ambos en: Aisenstein, Á., y Scharagrodsky, P. *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía 1880-1950*. Buenos Aires, Prometeo Libros; Arnold, P. J. (1991) Educación, escolarización y el concepto de movimiento”, en: *Educación física, movimiento y curriculum*, Madrid, Morata; Dussel, I. (2000), “Historias de guardapolvos y uniformes: sobre cuerpos, normas e identidades en la escuela”, en Gvirtz, S. *Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela*, Bs. As., Santillana; Bratch, V. (1996) “El niño que practica deporte respeta las reglas del juego...capitalista”. En: *Educación Física y aprendizaje social*. Córdoba, Editorial Vélez Sarsfield; Jungers Abib, R. (1998) “Entre dos concepciones pedagógicas de educación física escolar: una síntesis como propuesta”, en: *Revista Educación Física y deportes*. Año 3, Nº 8; Kirk, D. (1990) “La educación física y el estudio del

¹⁴¹ Paso, Mónica y Garatte, Luciana (2011) “*Pedagogía y Teoría Pedagógica de la Educación Física*: física: aportes de enfoques críticos y poscríticos para la formación docente” VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas. La Plata. Disponible en http://ecpuna.fahce.unlp.edu.ar/actas/Paso-Monica/view;http://www.academia.edu/9978919/Pedagog%C3%ADa_y_Teor%C3%ADa_Pedag%C3%B3gica_de_la_Educaci%C3%B3n_F%C3%ADsica_hacia_una_articulaci%C3%B3n_entre_campos_en_la_formaci%C3%B3n_de_profesores

currículum como crítica de la praxis educativa”, en: *Educación física y currículum*. Valencia, Universidad de Valencia; Marrero, A. (2004-2005) “La crisis de la Educación Física y el auge del deporte-espectáculo: dos manifestaciones de la modernidad tardía” [En línea] *Educación Física y Ciencia*, año 7, pp.18-36. Disponible en: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.103/pr.103.pdf ; Ruiz, A (2010) “Volver a pensar la pedagogía de la educación física escolar”, en Revista *Pensar a pratica*, Goiania, v 13, Nº 1

5.3.2. El caso de Psicología Evolutiva

Las asignaturas Psicología Evolutiva 1 y 2, resultan del desdoblamiento de una materia existente en el Plan '84 denominada Psicología Evolutiva, dependientes en todos los casos del Departamento de Psicología. Los objetivos y contenidos mínimos establecidos son los siguientes:

Psicología Evolutiva 1

“La psicología del niño como psicología del desarrollo. Principales teorías del desarrollo. Conceptos fundamentales. Métodos y técnicas. Etapas del desarrollo. Aspectos del desarrollo. Desarrollo social. El proceso de socialización. Desarrollo emocional. Las relaciones objetales en el doble plano de la representación y los afectos. Desarrollo cognitivo. Concepto de construcción del pensamiento”. (2000: 21 y 22)

Psicología Evolutiva 2

“Metamorfosis de la pubertad. La adolescencia como salida de la estructura nuclear. El adolescente y los grupos de pares. La elección de la pareja. Inserción laboral. Estructuración de la familia y sus cambios. Aspectos psicológicos del envejecimiento y la vejez”. (2000: 22)

Como referencia de contexto, puede decirse que el Plan 2000 asigna a estas materias un lugar destacado, pesándola principalmente en línea y relación a las asignaturas vinculadas a la intervención profesional escolar (Didáctica Espacial 1 -Nivel Inicial- E.G.B. 1 y 2- y 2 - E.G.B. 3 – Polimodal-, y las

correspondientes Observación y Prácticas de la enseñanza en Educación Física 1 y 2).

Hasta mediados del año 2000 los profesores a cargo de la asignatura fueron designados y cubiertos por el Departamento de Psicología. Con la creación de la Facultad de Psicología esta situación implicó la reconsideración de la asignación de recursos, asumiendo la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, paulatina y progresivamente, la asignación de cargos docentes y por lo tanto la designación de los profesores y profesoras hasta conformar equipos dependientes del Departamento de Educación Física, aun cuando los mismos fueran los profesores a cargo de la asignatura homónima en la Facultad de Psicología, o formaran parte de equipos docentes de esa materia en esa Facultad. Esta situación generó progresivamente condiciones diferentes, claramente más favorables y cercanas en cuanto a la vinculación de los equipos docentes con el Departamento de Educación Física. Producto de ello, y si bien los programas a lo largo de los años 2000 mantuvieron, a grandes rasgos, una orientación de tipo tradicional y común a distintos estudiantes sin considerar su disciplina de formación, de manera reciente se realizaron ajustes significativos que muestran contenidos y objetivos permeables a otros sentidos posibles y tipos de significación más apropiados. Previo a esta modificación más reciente, aunque también de forma progresiva, desde mediados del 2000 se acordó para los estudiantes de educación física un programa que planteara problemas cercanos al campo educativo por sobre los propios de la psicología y el psicoanálisis y de las perspectivas terapéuticas que tradicionalmente postularon.

En razón de estas particularidades de contexto, se recuperan los programas elaborados a partir de la consolidación de la asignatura como parte efectiva de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y del Departamento de Educación Física.

Otro elemento a señalar está relacionado con el equipo que formó parte de la organización inicial de estas asignaturas, pues su cercanía con el Departamento de Educación Física, y más particularmente la participación activa de algunos miembros de la materia, como lo fueron los casos de Graciela Petris y Norma Edith Delucca, como integrantes de equipos de

investigación en Educación Física¹⁴² permitieron revisar la perspectiva de abordaje y reconsiderar los contenidos, ampliando los mismos a etapa no atendidas antes como adultos y adultos mayores, al igual que la consideración de nuevos contextos de intervención superando así el formato analítico tradicional enmarcado en los contextos educativos escolares.

Para el caso de Psicología Evolutiva 1 nos remitimos a los programas 2014 y 2017¹⁴³ (Mirc). El mismo ubica a la materia en el marco del plan vigente sosteniendo como objetivos y contenidos mínimos la psicología del niño como psicología del desarrollo. Además se propone desde una "...perspectiva crítica complejizar dichos contenidos mínimos ofreciendo una mirada del niño desde el campo disciplinar de la psicología y del psicoanálisis" (2014: 1). Sostiene también que la materia aborda la organización psíquica, las manifestaciones observables de los procesos afectivos y también las expresiones que se pueden conocer del funcionamiento corporal, de los procesos cognitivos, del intercambio social.

A la vez plantea que el período de vida a abordar:

"...comprende desde el nacimiento hasta la pubertad, entendiendo este periodo como el momento central de la vida del ser humano donde se producen movimientos reales de estructuración en relación con procesos intrapsíquicos y modos externos de presentación de lo social, en la cual se instaura el lenguaje y el discurso, la conciencia corporal, la representación simbólica del objeto, el pensamiento abstracto, la salida exogámica a los modos pautados culturalmente...". (2014: 1)

En la fundamentación se señala de forma destacada que "...la organización psíquica está abierta a recibir elementos de lo exterior como efecto de la cultura (...) la constitución del sujeto psíquico no es ajena al tejido social". Y reiterando la posición señalada inicialmente se sostiene que "...diferentes modelos teóricos de un campo disciplinar específico como es la psicología y el

¹⁴² Ambas profesoras, en su condición de Licenciadas en Psicología formaron parte de los primeros equipos de investigación del Departamento de Educación Física desde el año 1994. El proyecto inicial del cual formaron parte fue "Educación Física: identidad y crisis", apoyadas en su formación para indagar sobre el juego en la Educación Física escolar.

¹⁴³ Programas de la asignatura Psicología Evolutiva 1, Prof. Psic. Mirc A. (2014 y 2017), aprobado por CD en los años 2014 y 2017 respectivamente.

psicoanálisis, darán fundamento a la propuesta teórico didáctica de la materia”. (2014: 2)

Otro aspecto que surge como caracterizador del programa es que se describe a la educación física como una práctica social razón por lo cual se sostiene la necesidad del aporte del pensamiento psicoanalítico en los análisis de las ciencias sociales desde el psicoanálisis de frontera o “extra muros”, es decir el psicoanálisis que se dirige al encuentro de los fenómenos culturales (Laplanche, 1987).

Se distingue también la dimensión corporal en tanto objeto de representaciones y fenómeno social – cultural, se destaca que al “...hablar de cuerpo, situamos lo biológico como posibilitador y sede de lo psíquico, a la vez materia de transformación por las significaciones construidas en cada singularidad” (2014: 2). Muy sintéticamente se sostiene que el psicoanálisis rompe los cerrojos que mantenían al cuerpo bajo la égida del pensamiento organicista, siendo Freud quien opera una ruptura epistemológica que sustrajo la corporeidad humana del lenguaje del positivismo del siglo XIX, dando lugar a la posibilidad de “...pensar la corporeidad en tanto materia modelada hasta cierto punto por las relaciones sociales y por las inflexiones de la historia personal del sujeto (Le Breton, 1992)”. (2014: 2)

Sin dudas estos argumentos resultan atractivos y convincentes en tanto centran la discusión en lo relativo a: los problemas generales del concepto de organización psíquica y los momentos psíquicos de estructuración del aparato en la infancia; la noción de cuerpo como representación psíquica y fenómeno social y cultural; la idea de lo biológico en el origen como posibilitador y sede de lo psíquico, pero no como fundamento o modelo; el juego como espacio de creación y escenario lúdico; y la noción de desarrollo como un tiempo de potencialidades que se despliegan pero que no excluye las mutaciones. Evidencias suficientes de una perspectiva disruptiva con respecto al cuerpo y a la psicología evolutiva.

Entre los objetivos generales del programa, a los efectos de este estudio, sobresale “Analizar la problemática relativa al cuerpo con un sentido crítico a partir de la ruptura epistemológica producida sobre los discursos del positivismo del siglo XIX”.

Los contenidos propuestos son organizados en unidades: La primera, centrada en temas de orden disciplinar refiere a la psicología del niño, la observación y las nociones fases, estadios y etapas, entre otros temas, apoyándose en material bibliográfico del campo de la psicología, basándose en autores destacados en el campo de la psicología como Antonio Castorina¹⁴⁴, Donald Winnicott¹⁴⁵ y Henry Wallon¹⁴⁶. Todos ellos referentes conocidos en el campo de la educación física. La segunda unidad propone la organización psíquica en la infancia basándose en la propuesta teórica de Sigmund Freud, tomando para ello textos del autor y de Ana Freud¹⁴⁷. Sin dudas estos materiales abonan a un tratamiento acabado de la cuestión aportando a la comprensión de ese tipo de organización psíquica, por lo tanto del cuerpo en la infancia.

En la misma unidad se plantea la propuesta teórica de Jean Piaget para referir al desarrollo infantil y los períodos del desarrollo mental del niño descriptos por éste: sensorio motor, preoperatorio, operatorio concreto, operatorio formal. En este caso, obviamente la referencia bibliográfica es principalmente del propio Jean Piaget¹⁴⁸ y Antonio Castorina¹⁴⁹. Esto muestra el fuerte sustento teórico disciplinar que la asignatura le impone al tratamiento de los temas tomando centralmente autores y textos clásicos, incorporando a ellos producciones de referencia sumamente actuales. Cabe agregar aquí el acompañamiento que ha dado y los aportes de Castorina a la carrera de Educación Física de la UNLP en sus Congresos Argentinos de Educación Física y Ciencias¹⁵⁰ y en la

¹⁴⁴ Castorina, J. A. y otros (1984) "Alcances del Método de exploración crítica en Psicología Genética" en *Psicología Genética. Aspectos Metodológicos e implicaciones pedagógicas*. Buenos Aires. Miño y Dávila.

¹⁴⁵ Winnicott, D. (1975) "De la dependencia a la independencia en el desarrollo del individuo" en *El proceso de maduración en el niño*, Barcelona: Editorial Laia.

¹⁴⁶ Wallon, H. (1965) "La psicología genética" en *Fundamentos dialécticos de la Psicología*. Primera Parte. Buenos Aires: Proteo, pp. 104-118

¹⁴⁷ Freud, S. (1995) "Tres ensayos para una teoría sexual" Ensayo II (1905) en *Obras Completas*. Tomo VII. Buenos Aires: Amorrortu Editores; Freud, A (2009) "El concepto de las líneas del desarrollo" en *Normalidad y patología en la niñez*. Buenos Aires: Paidós, 2009 [1ª. ed. 1978]; (2004) "Las emociones y los instintos en el período de latencia" en *Psicoanálisis del desarrollo del niño y del adolescente*. Buenos Aires: Paidós.

¹⁴⁸ Piaget, J. (1966) "La formación de los conocimientos (psicogénesis)" en *La psicología genética*. Madrid. Debate; (1964) "El desarrollo mental del niño". en *Seis estudios de Psicología*. Buenos Aires: Psique, pp. 11-29, pp. 54-66; y, Piaget, J. y Inhelder, B. (1984) "La función semiótica o simbólica" en *Psicología del niño*. 1ª ed. Madrid: Ediciones Morata, pp.59-95, [1ª. ed. 1969].

¹⁴⁹ Castorina, J. A. y cols (2007) *Cultura y conocimientos sociales. Desafíos a la psicología del desarrollo*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

¹⁵⁰ Hoy presentado bajo la denominación de Congreso Argentino y Latinoamericano de Educación Física y Ciencias, organizado por el Departamento de Educación Física de la

publicación periódica, formato revista del Departamento desde los años '90, tiempos en que la Educación Física de la UNLP comenzó a transitar el camino de la producción y de su inserción en las ciencias sociales desde una perspectiva crítica en la que el cuerpo y la educación fueron tópicos principales. A esto debe agregarse el conocimiento que Antonio Castorina tuvo de los problemas y el enfoque requerido en esos tiempos, como tiempos de proposición y transformación.

En la tercera unidad se propone abordar exteriorizaciones de la organización psíquica: El lenguaje y el dibujo, adquisición y desarrollo del lenguaje. El dibujo como expresión del trabajo psíquico de representación mental del esquema humano, del esquema espacial, el tiempo y la inclusión de los pares desde textos de Charles Bouton¹⁵¹ y Jean Piaget¹⁵². Y el juego, significado y función del juego. El jugar y el espacio transicional. El juego como función del Yo, apoyándose en Donald Winnicott¹⁵³, Erik Erikson¹⁵⁴ y Eduardo Pavlovsky y Hernán Kesselman¹⁵⁵.

La cuarta unidad cuatro refiere al desarrollo motor, incluyendo al cuerpo bajo la lógica del pensamiento organicista, el enfoque monista, los principios del desarrollo y la incidencia del movimiento en el desarrollo psicológico del niño. Para luego referir a la noción de cuerpo en psicoanálisis, el esquema corporal e imagen inconsciente del cuerpo. En este caso surgen los clásicos Bryant Cratty¹⁵⁶, Françoise Dolto¹⁵⁷, Arnold Gessell¹⁵⁸ y Henri Wallon¹⁵⁹. Para la psicología textos clásicos, para la educación física escolar clásicos.

FaHCE, y actualmente lleva concretada su 12ª realización como Argentino y 7ª como Latinoamericano, acaecida en el año 2017.

¹⁵¹ Bouton, Ch. (1982) "Análisis longitudinal de la adquisición del lenguaje antes de la adquisición de la escritura y de la lectura" en *El desarrollo del lenguaje*. Buenos Aires: Huemul.

¹⁵² Piaget, J. (1926) "Las funciones del lenguaje en dos niños de seis años" en *El lenguaje y el pensamiento en el niño. Estudio sobre la lógica del niño*. España: Paidós Ibérica.

¹⁵³ Winnicott, D. (1972) "Objetos y fenómenos transicionales" y "El juego: exposición teórica" en *Realidad y Juego*. Barcelona: Editorial Gedisa.

¹⁵⁴ Erikson, E. (1987) "Juguetes y razones" en *Infancia y sociedad*. 11ª ed. Buenos Aires: Ediciones Hormé, [1ª. ed. 1969].

¹⁵⁵ Pavlovsky, E. y Kesselman, H. (1980) "Historia de un espacio lúdico" en *Espacios y creatividad*. Buenos Aires: Editorial Búsqueda, pp. 13-58.

¹⁵⁶ Cratty, B. (1982) "Comienzos del movimiento en el infante"; "Atributos motores gruesos en la edad preescolar"; "Conductas manipulativas" y "Desarrollo motor del Niño de los seis a los doce años" en *Desarrollo perceptual y motor en los niños*. Buenos Aires. Paidós.

¹⁵⁷ Dolto, F. (1986) "Esquema corporal e imagen del cuerpo" en *La imagen inconsciente del cuerpo*. 2ª ed. Buenos Aires: Paidós. pp. 9 -22. [1ª. ed. 1984].

¹⁵⁸ Gessell, A. (1972) "Prefacio" y "Cap. XIII" en *Embriología de la conducta. Los comienzos de la mente humana*. Buenos Aires: Paidós.

Acompaña a este programa de trabajos prácticos abundante bibliografía obligatoria en la que son incluidos algunos textos de autores del campo de la educación física abocados al tratamiento del cuerpo como Mariano Giraldes y David Le Breton.

Una aspecto a destacar del programa es el encuadre de justificación que en el mismo se plantea, pues resulta muy adecuado, no obstante no puede dejar de señalarse que buena parte de los autores utilizados para tratar los contenidos y muchos de los desarrollos teóricos sostenidos en los textos propuestos nutrieron el surgimiento de la psicomotricidad formulada por el reconocido Jean Le Boulch, y en alguna forma alimentaron más tarde aunque de manera más tangencial a la sociomotricidad de Pierre Parlebas, como también de algún modo dieron lugar a los desarrollos más críticos de la educación física pedagógica. En otras palabras, en algún sentido los fundamentos esgrimidos no se reflejan ni logran sustento en los textos.

Con respecto al programa de la asignatura Psicología Evolutiva 2 2013¹⁶⁰ (Bravetti), el mismo se encuentra

“organizado tomando en cuenta cinco ejes articuladores, seleccionados en base a los alcances del recorte disciplinar en el campo profesional e investigativo así como en su ubicación en el plan de estudios de la carrera. Estos son: Marco teórico general de la materia; Conceptualizaciones sobre las configuraciones vinculares y la producción de subjetividad, la constitución psíquica a lo largo del devenir y la construcción del cuerpo como representación, los diferentes trabajos psíquicos de la Adolescencia, y el proceso de envejecimiento (...) En cuanto a la Bibliografía seleccionada (...) El criterio de la selección realizada obedece a ofrecer los marcos de referencia que permiten al alumno conocer los aspectos nodales de la asignatura”. (2013: 2)

Entre sus objetivos generales se destacan los siguientes:

¹⁵⁹ Wallon, H. (1934) “Las premisas psico-fisiológicas de la conciencia corporal” en *Los orígenes del carácter en el niño*. Segunda parte. Buenos Aires: Nueva Visión.

¹⁶⁰ Programa de la asignatura Psicología Evolutiva 2, Lic. Bravetti M. (2013), aprobado por CD en el año 2013.

“- Brindar conocimiento de los fundamentos conceptuales respecto a los procesos psicológicos que caracterizan al adolescente, al envejecente, y a las configuraciones vinculares (familia, grupo de pares).

- Dar cuenta de momentos claves en la constitución del sujeto, estableciendo las relaciones entre lo novedoso, lo que cambia y lo que permanece, donde lo nuevo no reemplaza a lo anterior sino que lo transforma”. (2013: 3)

Luego se plantean algunos objetivos específicos entre los que, respecto al sentido de este estudio, resultan de consideración:

“revisar críticamente el criterio evolutivo en psicología; y, problematizar los abordajes de las diferentes edades como etapas con principio y fin delimitados cronológicamente, para poner el acento en la dilucidación de los procesos psíquicos en juego, las transformaciones que se realizan, investigando tanto lo que cambia como lo que permanece a lo largo del devenir.

- Rescatar la variable del tiempo, para destacar la especificidad de los trabajos psíquicos a los que se enfrenta el ser humano en momentos claves de su devenir (pubertad, adolescencia, la llegada de los hijos y los vínculos familiares, la vejez)...”. (2013: 3)

Si bien este programa es sumamente extenso, bien vale abordarlo en forma detallada para exhibir sus particularidades y enfoques, que evidencian la posibilidad de presentar, al menos al cuerpo en múltiples dimensiones más allá del necesario enfoque disciplinar desde el cual las asignaturas, en este caso Psicología Evolutiva, lo instalan.

Por ello, en el primer grupo de temas se presenta la asignatura y sus fundamentos teóricos, acompañados de una revisión crítica del concepto evolutivo en Psicología. Para ello se proponen con textos como: Delucca, N. (2006) “Hacia una reformulación crítica del criterio evolutivo en Psicología”. Publicación de circulación interna. La Plata; Hornstein, L. (1994) “Determinismo, temporalidad y devenir”. En *Temporalidad, determinación, azar. Lo reversible y lo irreversible*. Buenos Aires: Paidós; y, de Lewkowicz, I.

(1997) "Historización en la adolescencia". *Cuadernos APdeBA N°1*: 109-126. En todos los casos, los materiales están focalizados en los problemas planteados en la unidad y resultan significativos para analizar los contenidos propuesto, que sin referir de manera explícita al cuerpo, ponen a este en situación a partir de observarlos críticamente en perspectiva evolutiva, recurriendo a materiales diversos.

En el segundo grupo de temas se abordan las configuraciones vinculares y la producción de subjetividad, considerando la organización familiar a través del tiempo, lo que permanece y lo que cambia. Lo determinante y lo indeterminado, como así también la vincularidad y el inconsciente, y las tramas y anudamientos intersubjetivos. Señala como parte de las configuraciones específicamente a la constitución psíquica y producción de subjetividad, presentando el parentesco cultural, los vínculos de consanguinidad y de alianza, y entre otros temas la diferenciación generacional, la función filial, el vínculo fraterno y la transmisión de significaciones transubjetivas y transgeneracionales y los ancestros. Estos temas son de significativo valor para la formación, tanto en lo relativo al orden de la constitución y producción de la subjetividad como del ordenamiento del cuerpo y las transformaciones que en él y desde él se producen a partir del orden subjetivo y de sus vínculos y los anudamientos intersubjetivos. Esta asignatura más que ninguna permite presentar estos temas y referirlos en orden a un cuerpo diferente al cuerpo hegemónico y tradicional biomédico. Los textos utilizados para presentar estos temas son: Alberti, B. & Mendez, M. L. (1993). "Introducción", "Las invariantes en las estructuras parentales", "La prohibición del incesto, alianza e intercambio" y "La función simbólica y su aplicación al análisis del parentesco". En *La familia en la crisis de la modernidad*. Buenos Aires: Argentum; Abelleira, H. & Delucca, N. (2004). "Acerca de la familia". En *Clínica Forense en familia. Historización de una práctica*. Buenos Aires: Lugar; Berenstein, I. (2007). "La noción de vínculo". *Del ser al hacer. Curso sobre vincularidad*. Buenos Aires: Paidós; Delucca, N.; González Oddera, M.; Martínez, A. (2011). "Modalidades de la diversidad en los vínculos familiares". *Revista de Psicología. Segunda época*, 11: 105-123; Derrida, J. & Roudinesco, E. (2003). "Familias desordenadas". En *Y mañana, qué...* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Puede verse aquí que de los materiales son elaborados por

docentes de la UNLP, que en su momento establecieron una ruptura en lo relativo a nociones como “tiempo” y “vejez” generando nuevas alternativas de tratamiento de estos temas y provocando cambios significativos en orden a programas sociales y vinculares en la etapa. Uno de sus aportes ha sido el trabajo realizado en grupos de Adultos mayores en la propia Universidad y la creación del programa respectivo¹⁶¹. Ese programa significó un cambio sustantivo, rupturista, en torno a los adultos mayores, sus cuerpos, su educación, los vínculos, sus derechos, entre muchos otros aspectos.

En el tercer bloque de temas se presenta el sistema de los nombres propios, la Organización y representación del espacio y el tiempo familiar, los mitos y creencias familiares, su valor identificador, los diferentes modelos e ideales familiares, según los grupos de pertenencia. Ello abordado desde dos textos: Castoriadis, C. (1997). “El avance de la insignificancia” y “La crisis del proceso identificador”. En *El avance de la insignificancia. Encrucijadas del laberinto IV*. Buenos Aires: Eudeba y Delucca, N. & Petriz, G. (2003). “La transmisión transgeneracional en la familia: su valor y función en la construcción de la subjetividad”. En G. Petriz (Comp.). *Nuevas dimensiones del envejecer. Teorizaciones desde la práctica*. La Plata: Edulp.

En el bloque cuatro se propone abordar la constitución psíquica y devenir, en particular en lo relativo al cuerpo como representación: los avatares del cuerpo. Cuerpo, su significación; Corporeidad. Esquema corporal. Imagen inconsciente del cuerpo; Impronta de las transformaciones corporales. Condiciones de posibilidad. Temas quizás más cercanos en el orden discursivo al campo de la educación física aunque abordados siempre en las etapas relativas a la infancia y a la juventud. En este caso, dada la orientación del programa, si bien se retoman materiales relativos a esas etapas, es evidente que la orientación no se reduce a ellas. En particular más aún su el tratamiento es logrado de las personas que, en la década de los '90 encabezaron la propuesta del PEPAM. Los textos utilizados son: Delucca, N. & Petriz, G. (1997). “Cuerpo y devenir: recorrido de su significación”, en J. Barrionuevo (coord.). *Acto y cuerpo en psicoanálisis con niños y adolescentes*. Buenos Aires: JVE Psique; Nasio, J. D.

¹⁶¹ El programa al que se hace referencia es el PEPAM (Programa de Educación Permanente de Adultos Mayores). Para una mejor comprensión de la dimensión de la propuesta puede verse la página del PEPAM de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, <http://www.fahce.unlp.edu.ar/extension/areas/pepam/nuestros-objetivos/>

(2008). “El concepto de Imagen Inconsciente del Cuerpo de Dolto: nuestra lectura”, y “Dolto y Lacan, una misma pasión por el Cuerpo y sus Imágenes”. En *Mi cuerpo y sus imágenes*. Buenos Aires: Paidós; y, Petriz, G. (1998). “Construcción y constitución de la representación-cuerpo”. *Educación Física y Ciencia*, 4: 67-74. Aquí los textos dan presencia al cuerpo, refieren concretamente al cuerpo, lo presentan de formas diferentes, refiriendo a las significaciones sobre él, considerando el inconsciente, las imágenes que el cuerpo nos brinda y la construcción de representaciones de él.

En el quinto bloque de temas se presenta al adolescente, la adolescencia trabajando en el plano de delimitación etimológica conceptual y desde diferentes aproximaciones: desde la antropología, psicología, sociología, biología. Luego se presenta la adolescencia para la Psicología Evolutiva para luego referir a la pubertad, adolescencia, crisis y resignificación, y las transformaciones en la adolescencia en cuanto a lo que permanece y lo que cambia. Así presentados los temas, el tratamiento pareciera responder a un enfoque tradicional de “la etapa”, sin embargo los textos utilizados, nuevamente parecen señalar la presencia de una perspectiva más cercana a la analítica y la crítica, presentando además abundante material en el cual sostener una mirada no determinista. La propuesta se apoya en: Cao, M. (1997). “Introducción”, “El entramado cultural del planeta adolescente” y “El estatuto virtual del planeta adolescente”, en *Planeta adolescente. Cartografía psicoanalítica para una exploración cultural*. Buenos Aires: Gráfica Guadalupe; Díaz, G. Y Hillert, R. (1998). “La estación de la adolescencia: dolor y cambio” y “Tatuajes visten disfraces”, en *El tren de los adolescentes*. Buenos Aires: Lumen-Humanitas; Hornstein, M. C. R. de (1992). “La pubertad: ¿un traumatismo? Lo traumático en la infancia”, en *Diarios clínicos N° 5*; Grassi, A. y Córdoba; N. (2010) “La primavera del significante” y “Adolescencia: reorganización y nuevos modelos de subjetividad”, en *Entre niños, adolescentes y funciones parentales*. Buenos Aires: Entre Ideas; y, Tubert, S. (1986). “La estructura adolescente”. En *La muerte y lo imaginario en la adolescencia*. Madrid: Saltes.

Acompaña esta descripción y perspectiva lo propuesto en el bloque siguiente referido en particular a las metamorfosis de la pubertad. El solo hecho de referir a esta cuestión o estas cuestiones en plural impone como razón distintiva un orden de diversidad posible no presente en las perspectivas tradicionales al

referir a la etapa y al cuerpo. Se incluyen como temas aquí el segundo tiempo de la sexualidad, la elaboración psíquica, la genitalidad y sus lógicas para dar lugar luego a las organizaciones puberales, el otro, los otros, nosotros, los ritos puberales y modos y trayectorias de lo puberal. Evidentemente un programa intenso, atractivo y sugerente si de educación, de cuerpo y temporalidades se habla. La bibliografía propuesta para este tratamiento es: Cao, M. (1997). *En Planeta adolescente. Cartografía psicoanalítica para una exploración cultural*. Buenos Aires: Gráfica Guadalupe; Freud, S. (1905). "Tres ensayos de teoría sexual. Apartado III: Las metamorfosis de la pubertad". *Obras Completas. Tomo VII*. Buenos Aires: Amorrortu; Grassi, A. y Córdoba; N. (2010) "La creación del cuerpo adolescente", en *Entre niños, adolescentes y funciones parentales*. Buenos Aires: Entreldeas; Howlett, M. (1981). "El concepto de iniciación", en *Ornicar? Nro. 2*. Publicación periódica del Champ Freudien. Barcelona: Petrel, entre otros. Con independencia del lugar otorgado en la actualidad a "la etapa", que inclusive podría implicar -al igual que para infancia, adultez y adultos mayores- la asignación de un espacio exclusivo, una asignatura, el lugar dado es muy significativo y verdaderamente suficiente a los fines de los temas propuestos, que obviamente requieren de entrecruzamientos y complementariedad con otros campos y disciplinas, tal y como el mismo temario lo plantea en el quinto bloque al iniciar su propuesta.

Complementa este abordaje un bloque centrado en una dimensión que enfoca sobre la transformación, el surgimiento de la genitalidad. Aquí se presentan como temas el duelar y matar las representaciones edípicas, narcisistas e identificatorias de la infancia, la resignificación edípica, el desasimiento de la autoridad de los padres, la resignificación narcisista e identificatoria, dialéctica Yo ideal – Ideal del yo, la renuncia a la bisexualidad, lo femenino, lo masculino, la consolidación de la identidad sexual. Estos temas son particularmente significativos en la actualidad, para la vida cotidiana, para nuestra sociedad y nuestros cuerpos en sociedad. Si bien en su presentación parecieran reflejarse tensiones deterministas su nominación los sitúa en el centro, los coloca como tópico ineludible. Esto es en sí mismo una forma diferente de pensar el cuerpo. Acompañan esta presentación textos que proponen tensiones y debates muy significativos: Díaz, G. Y Hillert, R. (1998). "La iniciación sexual en los tiempos de la informática", en *El tren de los adolescentes*. Buenos Aires:

Lumen/Humanitas; Freud, S. (1917). "Duelo y melancolía". *Obras Completas. Tomo XIV*. Buenos Aires. Amorrortu; Grassi, A. (2010). "Metamorfosis de la pubertad: el hallazgo (?) de objeto", en Grassi, A., Córdoba, N. (2010) *Entre niños, adolescentes y funciones parentales*. Buenos Aires: Entreldeas; Hartman A. y otros (2000). "La elección de objeto en la adolescencia", en Hartman A. (comp.). *Adolescencia, una ocasión para el Psicoanálisis*. Buenos Aires: Miño y Dávila; y, Rodulfo, R. (1992). *Estudios clínicos* (Parte III). Buenos Aires: Paidós. Puede observarse la presencia de textos de diferente orden y representación. Hay textos clásicos, textos contemporáneos. Textos disciplinares, muy disciplinares como el referido a estudios clínicos.

Como parte del programa el octavo tema es el pasaje de lo familiar a lo extrafamiliar, apoyados en autores y textos como: Aulagnier, P. (1991). "Los dos principios del funcionamiento identificador, permanencia y cambio", en L. Hornstein y otros (comp.). *Cuerpo, Historia, Interpretación*. Buenos Aires: Paidós; Bleichmar, S. (2005). "Tiempos difíciles. La identificación en la adolescencia", en *La subjetividad en riesgo*. Buenos Aires: Topía; y, Delucca, N. Y Petriz, G. (2006). "Crisis de las significaciones sociales, el adolescente y su proyecto de futuro laboral". Revista *Orientación y Sociedad*, vol. 6: 85-92, se aborda la resolución de la adolescencia, en donde se plantean las transformaciones en la relación intersubjetiva, la relación con los padres y con los pares, el lugar y función del otro (especular-semejante-asistente), la transformación en el proyecto identificador, enunciado y mandato identificador y proyecto propio. Desde autores y textos como: -Castorina, J. A. (1984). "Reflexiones sobre la formación y el alcance del pensamiento formal", en *Adolescencia: de la metapsicología a la clínica*. Buenos Aires: Amorrortu; Díaz, G. y Hillert, R. (1998). "La producción creadora: de lo privado a lo público" y Elección vocacional e inserción laboral", en *El tren de los adolescentes*. Buenos Aires: Lumen/Humanitas; y, Winnicott, D. (1986). "El asesinato simbólico del padre", en *Realidad y juego*. Buenos Aires: Gedisa, se aborda la consolidación del aparato psíquico y la operatoria del "asesinato simbólico del padre", la transformación del pensamiento, sublimación, formación de ideales, la formulación del proyecto vital, entre otros tema significativos.

El último tema presentado es "Envejecimiento". Allí se propone la delimitación del concepto, envejecimiento como proceso y como construcción personal y

social, el trabajo de simbolización en la vejez, abuelidad y relaciones intersubjetivas e intergeneracionales, reformulación del sistema de ideales, proyecto vital, sexualidad, genitalidad y amor, y organizaciones vinculares y grupo de pares, entre otros. Para ello se proponen: Fajn, S. (2002). "El cuerpo en la vejez: una mirada psicogerontológica", en *Actualidad psicológica*, Año XXVII N° 301; Ferrero, G .A. (1998). *Envejecimiento y vejez, nuevos aportes*. Buenos Aires: Atuel; Freud, S. (1916). "La transitoriedad". *Obras Completas*. Tomo XIV. Buenos Aires. Amorrortu; Iacub, R. (2011). *Identidad y envejecimiento*. Buenos Aires: Paidós; Petriz, G., Bravetti, G., Canal. M: (2008) "Tiempo, temporalidad, finitud en el sujeto mayor". En *Perspectivas vinculares en Psicoanálisis Las prácticas y sus problemáticas*. Buenos Aires: Publikar; y Salvarezza, L., Iacub (2008) "El viejo y su viejo cuerpo", en L. Salvarezza (comp.). *La Vejez. Una mirada gerontológica actual*. Buenos Aires: Paidós.

En el caso del programa de Psicología Evolutiva 2 claramente emergen cantidad de temas, quizás en exceso, aunque todos ellos sumamente pertinente y significativos. Todos ellos relacionados y posibles de ser situados en el cuerpo y por el cuerpo, en los cuerpos y por los cuerpos. Evidentemente cuerpos presentados y explicados desde un orden particular, el orden psíquico y con él la subjetividad, los otros y el paso del tiempo. Cuerpos significados y luego necesariamente instalados en el lugar requerir resignificaciones y reformulaciones tanto en términos de utilidad cuanto en términos de representación, de imagen, de vínculos, y centralmente de identificación, permanencia y cambio como parte del cuerpo. Claramente un cuerpo que excede la tradición orgánica e intenta escapar de la tradición psicológica evolutiva centrada en el crecimiento y el desarrollo, inclusive postulando la superación del "orden natural de la vida" determinado por la biología -que postula: "nace, crece, se reproduce y muere"- situando al cuerpo en orden a "... proyecto vital. Reminiscencia. Transmisión generacional (...) Amor. Organizaciones vinculares y grupo de pares. El pensar. Memoria. Relaciones intrageneracionales" o cuando se plantea el tratamiento de temas como "...Transitoriedad. Trascendencia. Significatividad de la muerte..." (2013:11)

Con seguridad estos temas tienen relevancia al pensar el concepto cuerpo y al referir al cuerpo educado. Una pregunta posible con relación a ello es de qué

modo o si estos tratamientos inscriben en el cuerpo, de qué modo se incorporan.

5.3.3. El caso de Historia de la Educación General

Según lo establece el Plan:

Corresponde a la asignatura Historia de la Educación General, dependiente del Departamento de Ciencias de la Educación, que tiene establecidos los siguientes objetivos y contenidos mínimos:

“Caracterización y análisis de las concepciones históricas, del proceso, los sistemas, las instituciones y las formulaciones teórico-pedagógicas de la educación en el contexto socioeconómico y político. El análisis de documentos será uno de los medios fundamentales para el tratamiento de la temática aludida y dará oportunidad para un primer contacto con la investigación en este campo”. (2000: 21)

Previo al análisis de los programas, es necesario presentar dos elementos presentes en la entrevista realizada a la Prof. Marcela Ginestet¹⁶², entrevista por cierto interesantísima, en lo relativo a lo que implica pensar la materia, a las distintas perspectivas de abordaje posible de la historia y de la historia de la educación, y a la vez de lo que ha significado esto tanto es su proceso de ejercicio profesional cuanto en lo que implica para estudiantes de educación física que han transitado, con sus cuerpos, la formación desde diferentes entornos y situaciones.

Con respecto al primer punto:

“...G¹⁶³: Si, yo te iba a comentar, a contarte que nos pasó a nosotros cuando se pone en vigencia el plan 2000.

¹⁶⁴E: Me parece bien, te escucho!

G: Exacto, y a parte me interesa si vos tenías ya ciertas cosas hechas, y preguntas hechas.

¹⁶² Entrevista a la Profesora Marcela Ginestet, Adjunta de Historia de la Educación General, realizada el 4 de octubre de 2018. Su voz es tomada aquí en extenso dado el significado que cobra en el estudio su forma de pensar y plantear la asignatura y su visión sobre el problema y la formación en Educación Física.

¹⁶³ “G” corresponde a la Profesora entrevistada Marcela Ginestet.

¹⁶⁴ “E” corresponde al entrevistador.

E: Las preguntas tenían que ver exactamente con esto que vos me planteas que vas a decir, igual te cuento que yo hago una buena ponderación del programa porque me parece que es un programa muy dinámico aun cuando conserva una estructura similar a lo largo del tiempo, es muy dinámico, y además da cuenta de una manera de pensar la historia pensada para la educación física que es difícil de lograr, historizan y toman nudos que son muy interesantes y a mí, en particular, lo que me resultó más significativo para el estudio que yo estoy llevando adelante, tiene que ver con que ustedes no piensan en el cuerpo sino más bien en los cuerpos, y dan cuenta de cuerpos en plural, que eso me parece muy importante, más en educación física, porque en educación física se tiende a universalizar las naciones con las que se trabajan, en este caso “la noción de cuerpo”.

G: Exacto y no es así, no es así. Bueno te cuento lo que nos sucedió. Cuando la reforma del plan nosotros estamos trabajando con un programa pensado de manera tradicional, desde las ciencias de la educación, y en esto de hacer una materia obligatoria para educación física primero fue una sorpresa, no lo sabíamos. Después fue cómo hacemos y después fue pensar también cómo vamos a recibir a este estudiantado. Es decir de la manera que veníamos desarrollando la materia tuvimos que pensar, podemos decir también a caballito de algunas corrientes que habían llegado a Argentina como las teorías de Ivor Goodson acerca del currículum, que lo piensa como una construcción social y como una invención también, tomando y parafraseando también a Hobsbawn cuando habla de estado-nación como una construcción también. Entonces a partir de ahí, empezamos a pensar cómo trabajar y cómo elaborar el hilo conductor de la materia. Entonces pensamos en esa

larga tradición que se ha sostenido también con el tiempo y que va desde la sociedad feudal hasta las experiencias totalitarias con el fascismo y el nazismo, en realidad es sostener esta larga duración y esta periodización que comienza con la sociedad feudal o la sociedad feudo cristiana, que fue una propuesta que yo sostuve y que fundamenté por qué debía ser de este modo, porque cuando a fines de los 90, cuando viene, se incorpora en la cátedra como titular Silvia Finocchio y yo como adjunta, Historia de la Educación General, su propuesta era en realidad comenzar desde la expansión mercantil y en esto yo que provengo de Historia y que además, yo venía de la vieja cátedra con Liliana Bertoni, y por otra parte por historia misma yo estaba vinculada con la cátedra de Medieval, pero también estaba vinculada, no solamente con la cátedra de Medieval por formar parte de la cátedra de Historia General 4, qué es la transición al capitalismo, es decir Moderna, y ahí se ve que es fundamental. No se puede entender Moderna si vos no comprendes la sociedad feudal y, por otra parte, es en esta sociedad cuando comienza a conformarse la cultura occidental cristiana en la cual todos, nos guste o no, estamos inmersos. Y es también la fundamentación que a mí me ha permitido, más adelante, poder anclar en esto de la construcción del cuerpo y el cuerpo de la mujer como mujer y el cuerpo del varón como varón, que construye la sociedad occidental, occidental y cristiana, que comienza a conformarse en el mundo feudo cristiano.

E: Vos decís esto y yo no quiero tomar con naturalidad lo que decís, no quiero interpretar y equivocar la interpretación, vos podrías explicarme por qué para comprender la etapa moderna hay que conocer el feudalismo, cuando decís esto en particular a qué te referís, no quiero sobre entenderlo.

G: Sí, por sobre todo me refiero a la sociedad feudo cristiana y entonces esta sociedad feudo cristiana se construye en determinado momento, de una determinada manera, y en esta construcción hay también un modo de construcción del conocimiento, una validación del conocimiento, una diferenciación entre conocimientos hegemónicos y conocimientos o saberes marginales. Y bueno, interesa cuál es aquél que aplica mejor al progreso económico, pero también se construye en esta sociedad la concepción acerca del cuerpo. Es el cristianismo el que también va a imponer una concepción del cuerpo y del cuerpo de la mujer. Y también pensar en la actualidad los femicidios que tuvimos. Y pensar entonces cómo el varón siente una propiedad y un uso de ese cuerpo de mujer es también remitirnos hacia atrás y ver cuándo, en qué momento, se construyó y persistió, perduró esa concepción de un cuerpo para ser tomado, usado, dejado, utilizado, el cuerpo de la mujer en la sociedad como reproductora y, en todo caso, no como un actor principal. Y entonces esto lo tenemos que ir viendo, cómo se va transformando. En ese primer momento no estaba esto tan claro. En ese primer momento cuando nos fuimos conformando como una cátedra para...”. (2018: 3-5)

Hay en este detalle cantidad de elementos sustantivos, que luego aparecen reflejados en los sucesivos programas, sin embargo, basta atender a esto en el marco del proceso y distinguir los significados que una modificación implican en los actores instituciones, aun cuando esas modificaciones se piensen y suponga de poco incidencia en el marco de los dominios y conocimientos con que los actores cuentan para integrarse a ellos.

Por otra parte, y en referencia a los estudiantes, Ginestet destaca:

“...E: Pregunta, qué receptividad tiene este abordaje, qué receptividad tienen estas perspectivas en el estudiante de educación física, no en términos de valoración, entiendo que ellos entienden esto que ustedes plantean, digo!

G: Esto es una problemática, es una problemática, porque mientras están cursando son alumnos que se pueden apropiar y alumnos que se pueden interesar, porque es un año muy conflictivo para ellos, cursan al mismo tiempo muchísimas materias y todas las escuelitas, considero que les interesa, la resignificación del espacio, la pileta más todo este centro, acá en el mismo espacio de la facultad, bueno está generando ciertos cambios, esto es lo que veo y ellos lo dicen.

E: Eso lo ven... y decime lo ves en la vestimenta, desde el comportamiento, desde el lenguaje, desde la circulación, desde habitar el espacio, desde vincularse con los profesores...desde el participar políticamente...

G: Ellos lo ven, todo, ellos lo dicen, cursar en el mismo espacio los alejó de esta cuestión de aislamiento donde ellos mismos se protegían, y entonces en un primer momento todavía le cuesta mucho y salvo algunos muy interesados podemos seguirlo con los que pasan la barrera del primer parcial, los que logran pasar ese momento, más o menos, y van siguiendo, los que se apropian más de todo esto son los que van a rendir el examen final, porque por primera vez, muchos la cursaron horrible, se sacaron un 4 raspando en los práctico y sin embargo, en el final, cuando les decís “a ver cómo estudiaron”, y sobre todo aquellos que se pudieron apropiar, o estudiar, les decís “...que pasó” y te dicen “Bueno ahora pude leer toda la materia”, y todos lo que te dicen es que más allá de que libro de cátedra no aborda toda la materia fue fundamental para entender los ejes de la materia, para comprender. Para nosotros, el libro de cátedra, significó un salto de calidad, significó darnos cuenta, rescribir, repensar y sobre todo en algunos capítulos, por qué enseñar este tema. Yo comenzaba con revolución científica y me pregunto “por qué empezar por

revolución científica, en historia de la educación, pero para qué estudiar historia de la revolución científica para un profesorado o licenciatura de Educación Física”, la primera cosa, y algunos alumnos me dicen “bueno porque ha cambiado el paradigma epistemológico... la relación del movimiento de los cuerpos en la concepción”. Esto es algo que a ustedes les puede interesar, los cuerpos entendidos como el cuerpo inanimado y el cuerpo animado. Entonces la concepción religiosa del movimiento del cuerpo, que es generado por un discurso divino, se pasa esta dimensión del tiempo y espacio de los cuerpos que tienen explicaciones naturales, entre ellas la gravedad, y, por ejemplo, cómo los cuerpos están contruidos o conformados por fuerza, por átomos que le dan fuerza de atracción y de rechazo, y esto significa tanto para pensar primero como primero emerge una cuestión astronómicamente, cómo pensar la tierra, el sol, los astros, etc., con fuerzas de atracción y de rechazo y que tienen que ver también con otras condiciones, que no en todos los períodos del año se encuentran las mismas atracciones y rechazos, y al mismo tiempo cómo los cuerpos terrestres también están animados por otra fuerza que no son las divinas, por eso el tiempo y el espacio en los cuerpos va a ser una concepción secular, pero también esto empieza a introducirse en el cuerpo interior del individuo. Cómo comienza a darse la circulación de la sangre y etcétera, cuerpos que no eran abiertos, cuerpos que no eran disecados, comienzan a ser abiertos y vistos en el interior...”. (2018: 12-13)

Hay aquí varios elementos significativos, y en particular el registro del proceso, de las implicancias de los cuerpos situados en espacios comunes, cuerpos alejados del aislamiento al que se exponían previamente. Esto es un aspecto sustantivo que luego será considerado en el marco general del estudio pues, si bien surge de forma explícita aunque de manera intermitente en poca

asignaturas, obviarlo sería infortunado y perjudicial por la significatividad de su incidencia en la conformación y registro que ellos tiene no sólo en los discursos sino y fundamentalmente en las prácticas y los saberes relativos al cuerpo, a los cuerpos.

Pasando puntualmente a los programas de Historia de la Educación General, a grandes rasgos ha mantenido su estructura general en todo el período considerado, no obstante desde el programa 2002 y 2007¹⁶⁵ (Finocchio-Ginestet) y hacia los programas 2011¹⁶⁶ (Ginestet) y 2013¹⁶⁷ (Ginestet-Meschiany) se observan cambios en cuanto a la focalización de los temas aunque manteniendo la perspectiva histórica desde la cual se lo organiza. Así, paulatinamente se equilibran las relaciones entre curriculum, necesidades educativas y realidades educativas y el abordaje que éstas requieren en términos de relaciones con los procesos históricos en perspectiva política y social.

Por otra parte, los programa 2011 y 2013 (Ginestet-Meschiany) establecen objetivos ajustados a un perfil de formación general y específica a la vez (general en términos de formación de educadores y específica pensándola en términos de los requerimientos de las distintas disciplinas, identificada entre ellas la educación física). El programa 2013 (Ginestet-Meschiany) acompaña esa profundización registrada en los objetivos de la materia con una fundamentación precisa y sólida.

Desde la fundamentación se sostiene como propósito de la asignatura introducir a los estudiantes del Profesorado en Educación Física en la comprensión de la educación como proceso socio-histórico y político, iniciando el tratamiento:

“con la conformación y expansión de la cultura occidental en la sociedad feudal y recorre el período de génesis, formación y consolidación de los sistemas educativos nacionales en las sociedades occidentales, desde los orígenes del proceso de institucionalización de la

¹⁶⁵ Programas de la asignatura Historia de la Educación General, Profesoras Finocchio S. y Ginestet M., aprobados por CA en los años 2002 y 2007.

¹⁶⁶ Programas de la asignatura Historia de la Educación General, Profesora Ginestet M., aprobado por CD en el año 2011.

¹⁶⁷ Programas de la asignatura Historia de la Educación General, Profesoras Ginestet M. y Meschiany T., aprobados por CD en el año 2013.

escolarización y gestación de una cultura escolar en la temprana modernidad, en los siglos XV y XVI hasta el siglo XX, atendiendo las articulaciones y tensiones entre Sociedad, Estado y Educación”. (2013: 2)

Como puede verse en esta cita el programa se organiza focalizado en la comprensión de la educación como un proceso, el cual las dimensiones social, histórica y política. Para ello, con seguridad intentando mostrar un cuadro amplio y completo de ese proceso, se inicia aborda desde la cultura occidental la génesis, la formación y la consolidación de los sistemas educativos, atendiendo en particular las articulaciones y tensiones entre sociedad, estado y educación. He aquí un grado focalización y sustancia que aporta a la formación sin extender la mirada panorámica que la formación de grado requiere, más allá de lo necesario para la asignatura.

Esta focalización se puede verificar en los contenidos propuestos aunque en mucho requieren de basta bibliografía para abordarlos y comprenderlos.

No obstante lo antes descripto, se indica que los contenidos de la asignatura “se estructuran en torno al concepto de cultura escolar, a partir del cual se articulan tres ejes que recorren las unidades del Programa de manera transversal” (2013:2). Se define esta categoría como estructurante pues da lugar al análisis histórico y social que permite comprender la historia de los procesos educativos, foco de la asignatura. En un esfuerzo por aportar claridad en este punto, apoyadas en Dominique Julia definen a esta categoría como:

“...el *conjunto de normas* que establecen los saberes a enseñar y las conductas a inculcar y el *conjunto de prácticas* que permiten la transmisión de estos saberes y la incorporación de estos comportamientos. Normas y prácticas subordinadas a unas finalidades que pueden variar según las épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas o simplemente de socialización”). Asimismo, las normas y las prácticas deben analizarse teniendo en cuenta el *cuerpo profesional* de los agentes que están llamados a obedecer esas normas y a establecer los dispositivos pedagógicos encargados de facilitar su aplicación, es decir, instructores y profesores,

las culturas y rituales que imponen las instituciones, junto con las *culturas infantiles y/o juveniles* y la diferencia que presentan respecto a las culturas familiares de origen. (Julia, 1995)...”. (2013: 2)

También, acompañan esta posición refiriendo a dos elementos presentes en la articulación como estructurantes: tiempo y espacio.

Otro elemento a destacar de la fundamentación del programa está relacionado con mirar la cultura escolar en plural, en términos de culturas escolares que suponen: niveles educativos, disciplinas, actores, normas, que organizan, sostienen y definen modos propios en el proceso de escolarización. Este elemento, o perspectiva, es crucial al pensar no solo en la cultura escolar, también en el cuerpo. Si emergen culturas escolares, emergen cuerpo, cuerpos escolares, cuerpos sociales, cuerpos políticos, cuerpo historizados e “historizables”.

Dicho esto, el programa propone tres ejes de articulación: 1) El primero relativo a los modos de producción de conocimiento, a partir de lo cual se abordan los contextos socio-históricos de producción y transmisión como también de apropiación de conocimientos y saberes. Aquí se remarcan los conocimientos validados como aquellos conocimientos que permiten la reproducción de las relaciones sociales de poder en un contexto histórico determinado, posición que coopera en la desnaturalización de las condiciones de validación e imposición saberes frente a otros que resultan vitales, pero no hegemónicos, cuestión que excede a las instituciones concretas, para lo cual bastan normas o reglas en un tiempo histórico determinado en el que tiene lugar el proceso de transmisión y apropiación a partir de diferentes modos e instrumentos. 2) El segundo eje de articulación está referido a la los sujetos de la educación, a partir de lo cual se plantean preguntas como quién produce y reproduce los conocimientos, cómo y con qué sentidos y a la vez en lo relativo al sujeto de aprendizaje (niños, niñas, jóvenes, mujeres, trabajadores, etc.), sosteniendo en este caso la perspectiva o las dimensiones social, histórica y política. 3) Un tercer eje planteado -en parte el más significativo para este estudio- está relacionado con las formas de disciplinamiento y regulación de los cuerpos, en los sentidos tanto de estrategia de (auto) gobernación como de control social. En este eje refieren, apegados a la letra del programa:

“...a la diversidad de saberes, normas y prácticas que presentes y establecidas en el tiempo diseñan pedagógicamente los cuerpos y las jerarquizaciones que las relaciones de poder definieron e impusieron. (Por ejemplo, en las formas de disciplinamiento y gobernación del cuerpo de la nobleza, el pasaje de un cuerpo disponible para la guerra en la sociedad feudal, a un cuerpo disponible en las artes de sociabilidad y civilidad de la “sociedad cortesana”). (2013: 4)

Sin dudas, pensar y proponer el abordaje del cuerpo como categoría en plural y en términos sociales, históricos y políticos es un aporte significativo al debate y la formación.

Acompañan a esta fundamentación objetivos que permiten ampliar la mirada a interpretaciones y sentidos presentes en otros campos:

“...tomar conciencia del significado de la historia de la educación para comprender la realidad educativa actual y para poder actuar sobre ella; comprender desde una perspectiva historiográfica los sentidos de la transmisión cultural a través del currículum y las prácticas escolares; desarrollar herramientas de trabajo intelectual a partir del análisis de fuentes histórico-educativas, de lecturas historiográficas, de la elaboración de informes escritos y de la presentación oral de breves comunicaciones; y valorar la democratización así como el respeto a la diversidad en la transmisión y apropiación de bienes culturales a través de la educación”. (2013: 4)

todos los cuales exigen formas de resignificación posibles, dando lugar a nuevas maneras de considerar los cuerpos y de recuperar las construcciones y significaciones elaboradas entorno a ellos e inscriptas en ellos, de algún modo incorporadas en ellos, incorporando dos elementos central no siempre presentes en los programas y la formación: el concepto de democratización y el respeto por la diversidad.

Con relación a esto, Ginestet describe el proceso vivido, en términos de su propia formación y los cambios que ella registra en el mismo:

“...Exactamente, en ese momento nosotros era, bueno, el currículum, los saberes, las prácticas, esto, lo otro. Todavía no habíamos dado una vuelta, un giro.

E: Esos siguen siendo ejes de cualquier modo?

G: Sí pero de otra manera, incluidos de otra manera. Yo hice una maestría en educación -en la Universidad de San Andrés- y empecé a meterme en lo que era el concepto de cultura escolar de Dominique Julia. Ese concepto es un concepto que fue re trabajado por otros y sobre todo por Viñao Frago y, en realidad, a mí me llega más por la maestría, fue mucho más tarde lo de Dominique Julia, pero a mí me llega el libro de Viñao Frago “Culturas Escolares”, perdón “Sistemas educativos, culturas escolares y reformas” (...) y entonces esto me permitió también meterme, no solamente en el currículum sino en el currículum como parte de otro todo, que me resultaba mucho más interesante. Esto quizás, en ese momento, no trasuntó en el programa pero ahora cuando la materia Historia de la Educación General se ve se abre en dos ramas, una pata para ciencias de la educación y otra para educación física y optativa para alumnos que no sean de ciencias de la educación, entonces a partir de ese momento fuimos reconstruyendo nuestro objeto de estudio, no solamente porque tuviésemos educación física sino porque había algunas perspectivas que estaban desdibujadas y cómo repensarlas.

E: Por ejemplo cuáles?

G: Bueno, primero nosotros empezamos a pensar en modos de producción de conocimiento, y esto vino más de la mano de las fundamentaciones y preguntas que ya se hacían Rubén Cucuzza en Universidad de Luján. Entonces quién produce el conocimiento (...) que trae Cecilia Braslavsky y luego se difunde cuando vuelve del exilio, y se difunde sobre el conocimiento socialmente

validado, que es aquel conocimiento que en realidad lo producen las redes sociales de poder, y no es estrictamente el conocimiento necesario para la sociedad. Entonces esto también nos parecía una perspectiva interesante, y esto nosotros lo fuimos plasmando de apoco en relación al disciplinamiento del cuerpo, y entonces esto cuerpos, el cuerpo de la sociedad en general, pero también el cuerpo de los sujetos educables, pero también el cuerpo de quienes transmiten ese saber y ahí fuimos desgranando en modos de producción de conocimiento articulados también con sujetos de la educación. Es decir sujeto de transmisión y sujeto educable. Y después va a estar el sujeto escolarizado y esto también cómo se articula con relación al disciplinamiento de los cuerpos, porque en la larga duración va a implicar a ver de qué manera se va imponiendo una auto-gobernación de los cuerpos pero para formar al cuerpo social. Entonces, esto lo fuimos articulando con el concepto de cultura escolar entendido por Dominique Julia, como las normas que establecen los saberes a transmitir o a enseñar y las normas que establecen las conductas a inculcar en los cuerpos y las prácticas, es decir los métodos a través de las formas de hacer, diría por ejemplo Michel De Certeau. Es decir, a través de qué métodos, a través de qué prácticas se inculcan en los cuerpos determinado tipo de conducta y con qué sentido para generar qué, generar la obediencia. Y esto Dominique Julia lo articula en tiempo y espacio, porque no hay cuerpo, y lo dice y lo retoma Le Goff, no hay cuerpo sin tiempo y espacio. Entonces tiempo y espacio está regulando todo e implica también saberes a transmitir, implica currículum. Excede lo material. El tiempo vamos a ver cómo excede lo material y en un determinado tiempo. La construcción y difusión de los

relojes británicos que fueron creados para la regulación del tiempo de producción en el mundo mercantil, el de la producción de las manufacturas, va a ser utilizado también para la educación y para la regulación del cuerpo, tanto de transmisión como educable. La otra cuestión es el espacio, y el espacio, los dos tanto el tiempo como el espacio, es un espacio jerarquizados, contruidos, no es un espacio común para todos.

E: Veo que esta idea toma volumen, no ya de los cuerpos analizados sino de los cuerpos experimentados por los mismo profesores que enseñan. Perdón, antes de esto, quiero hacerte una pregunta, a mí me parece muy interesante lo que vos me estás diciendo pero no quiero dar por sentadas las cosas, cuando vos hablas de cuerpo social podrías explicar a qué te referís, podrías caracterizarlo?

G: Sí por supuesto, la construcción del cuerpo social es una construcción que empieza más, podemos decir en esto que Foucault habla de la gubernamentalidad, y se da más durante el siglo XVII, es decir cómo comienza a pensarse, y que esto ya está en parte en los humanistas en algunos humanistas. Cómo comenzar con el cuerpo individual, regular el cuerpo individual, para después pensar en una regulación del cuerpo social, y esto se puede llegar a completar, o se empieza a completar, con la configuración de los sistemas educativos nacionales, es decir a partir de las leyes de Educación Elemental o Primaria Obligatoria, no puede ser obligatorias sino es gratuita. Es Universal que comprende el universo entero de todos los niños y niñas de tal edad, se está materializando esa conformación de un cuerpo social a partir de la regulación y el disciplinamiento de los cuerpos individuales. De qué manera tiempo y espacio empiezan a ser monopolizados por el estado que está regulando y sus

trayendo el tiempo y el espacio de la infancia en un espacio cerrado, que es el espacio cerrado de la escuela.

E: ¿Y si tuvieras que apoyarte en otra perspectiva que no fuera la foucaultiana?

G: Bueno, esto también lo plantea de algún modo Norbert Elías muy anteriormente, muy anteriormente Norbert Elías está planteando esto al principio de los años 30, y ahí el avance del nazismo hace que él salga de Alemania y va a ir primero a Francia y luego a Inglaterra, pero ya trabajaba en la cátedra de Sociología de Karl Mannheim y él presenta el proyecto de investigación que es el de la sociedad cortesana. Él está viendo a la corte, y sobre todo a la corte como una sociedad en sí misma, con sus reglas de juego y que en realidad implican lo que él llama una configuración y figuración, y en esto es esta relación de interdependencia que hay entre los individuos que forman parte de esta sociedad cortesana. La interdependencia que integran con relaciones sociales y de poder y que hace que unos y otros no solamente estén en una íntima relación de interdependencia sino que además cada uno tenga que jugar el juego que está estipulado por su misma condición social, el rey tiene que actuar como rey no puede salirse de su rol de rey, así también los otros que vienen por debajo aun en prácticas que podrían llegar a ser consideradas denigratoria pero no hay otra y esto Norbert Elías, después cuando lo profundiza estando en su exilio en Inglaterra, que termina viviendo y muriendo en Inglaterra, es extraordinario porque esto puede ser aplicado como modelo no para solamente una sociedad cortesana sino para otro tipo de sociedades, que puede ser una sociedad empresarial en donde un ejecutivo tiene que actuar como ejecutivo y si no los de abajo van a presionar o va ver la lucha entre unos y otros para ver quién ocupa ese rol, que no está siendo ocupado, y para

las instituciones educativas y para, algo extraordinario, los equipos de fútbol. Entonces es fantástico que cuando yo explico esto en la primera clase, y sobre todo en esta última, en esta última primera clase que me permitió decir “y esto, porque podemos analizar lo que ocurrió en la selección argentina de fútbol en el último mundial, a la luz del concepto de Norbert Elías de figuración”. Entonces el cuerpo es un cuerpo que está también formado políticamente, es un cuerpo que puede estar dominado o dominante, que empuja, que tensiona y las tensiones y conflictividades son permanentes, no quiere decir que es un cuerpo subsumido, un cuerpo que aceptar. Esto es un cuerpo que lucha, que discute, que se violenta en forma permanente. Entonces eso sería desde el punto de vista del cuerpo y cómo nosotros ya desde la primera, podríamos decir desde la primera formación social que analizamos que es la formación feudo cristianas, ya vamos ahí trabajando el cuerpo desde la imposición con la visión cristiana, pero también la imposición de las relaciones sociales de poder, cómo el señor feudal está ejerciendo un dominio sobre el cuerpo del campesino, cómo toma el señor feudal el cuerpo de la mujer con el derecho de pernada, es el uso, el abuso que hay de esto, el abuso del cuerpo de la mujer, pero también en el marco de la ciudad medieval cómo la aparente libertad que otorga la ciudad. Es una aparente porque ahí la nobleza impone limitaciones al cuerpo de la burguesía, limitaciones que están dadas por la vestimenta, los usos si puede o no andar a caballo, pero no puede porque el caballo es sólo para el caballero y la nobleza no es...”. (2018: 5-9)

Como puede verse, el cuerpo está presente tanto materialmente como conceptualmente. Los cuerpos son parte de la historia, de esta historia.

En lo relativo a los contenidos, de modo de ilustrar el sentido del programa acompañan este tratamiento algunos puntos. En la unidad 1, referida Formación de la sociedad cristiano feudal. Escolástica, corporaciones artesanales y universitarias. Siglos XI-XIV se propone en el punto 4 “Cuerpo y gestos en la sociedad cristiano feudal”, acompañado el tratamiento general de la unidad y aportantes al tema en particular con autores y textos referenciales como lo son Perry Anderson¹⁶⁸, Jacques Le Goff¹⁶⁹, Richard Sennett¹⁷⁰ y Julia Varela¹⁷¹. Esta puesta en contexto claramente ofrece interpretaciones iniciales, por un lado es claro que el cuerpo, los cuerpos, como categoría de análisis no se limitan a las formas de significación dadas en el campo educativo, menos aún en las que puede construir la educación física por sí, por otro lado, las significaciones pueden construirse y por consiguiente recuperarse en términos históricos. Los textos y el encuadre conceptual dan cuenta de ello.

La unidad 2 refiere a “Las culturas escolares en la formación del mundo moderno” y allí, si bien no está presente la categoría cuerpo como tal, se proponen contenidos significativos para pensar el cuerpo en ese momento histórico y en el marco de las culturas escolares. Para el caso, contenidos como:

“...La formación de las Monarquías centralizadas y Absolutas. Reforma y Contrarreforma: confesionalización de la sociedad y cristianización de la vida cotidiana. Los humanistas y el ideario de construcción de una “civilización occidental”. Configuración de la cultura escolar: orden, método y disciplina: La normativa de los jesuitas y la propuesta pedagógica de Comenio. Racionalidad y experiencia: de la Escolástica Medieval a la Revolución Científica del siglo XVII”. (2013: 6)

¹⁶⁸ Anderson, P. (1985) “El modo de producción feudal”; “La dinámica feudal”; “La crisis general” en *Transición de la Antigüedad al feudalismo*. México, Siglo XXI.

¹⁶⁹ Le Goff, J. (2005) “Cuaresma y carnaval: una dinámica de Occidente”, “Civilizar el cuerpo”, en *Una historia del cuerpo en la Edad Media*. Buenos Aires, Paidós.

¹⁷⁰ Sennett, R. (1997) “La comunidad cristiana”; “El espacio económico”; “El Tiempo Económico”, en *Carne y piedra (el cuerpo y la ciudad en la civilización occidental)*. Madrid, Alianza.

¹⁷¹ Varela, J. (1997) “Las universidades cristiano-escolásticas y la exclusión de las mujeres burguesas del saber legítimo” en *Nacimiento de la mujer burguesa. El cambiante desequilibrio de poder entre los sexos*, Madrid, La Piqueta.

apoyados en autores y textos como James Bowen¹⁷², Jerry Brotton¹⁷³, Jean Delumeau¹⁷⁴, Mariano Narodowsky¹⁷⁵, Julia Varela¹⁷⁶ y Marcela Ginestet y Mariana Paredes¹⁷⁷ y Philippe Aries¹⁷⁸, entre otros, permiten dar cuenta de diferentes formas de significar y representar los cuerpos, asignándole diferentes lugares, habilitando formas y usos diferenciados. En algunos casos cuerpos que resaltan o esconden formas, siluetas más evidentes o menos consideradas, incluyendo a la ciencia, y el saber científico, como reguladora de esos cuerpos que pasan de ser pensados en términos de una morfología hegemónica a una funcionalidad que en principio refuerza la idea de homogeneidad en los cuerpo para dar lugar progresivamente a un orden productivo, a un cuerpo pensado en términos de medición y producción como sucede en la etapa siguiente cuando se presenta “La formación de la sociedad burguesa, liberal, capitalista y la formación del ciudadano y el disciplinamiento de la infancia. Siglos XVIII-XIX”, desplegado a partir de contenidos como “...Ilustración y Educación: Proyectos y debates sobre la escolarización de la infancia: los sentidos de la obligatoriedad y la gratuidad (...) La doble revolución burguesa y la conformación de la sociedad burguesa, liberal y capitalista: La Revolución Francesa y la formación del ciudadano; la Revolución Industrial y el disciplinamiento de la infancia obrera...” (2013:8 y9), a partir de materiales de James Bowen¹⁷⁹, Inés Dussel y Marcelo Caruso¹⁸⁰, Mariano Narodowsky¹⁸¹, Julia Varela¹⁸² y Michel Foucault¹⁸³.

¹⁷² Bowen, J. (1985) “La revolución científica del siglo XVII”, en *Historia de la Educación Occidental*. Barcelona, Herder, Tomo III. (pp. 67-109)

¹⁷³ Brotton, J. (2004) “Introducción”, “El Renacimiento Global” y “El Programa humanista”, en *El bazar del renacimiento. Sobre la influencia de Oriente en la cultura occidental*. Buenos Aires, Paidós.

¹⁷⁴ Delumeau, J. (1977) “Movilidad social. Ricos y pobres”, “La educación, la mujer y el Humanismo”, en *La civilización del renacimiento*. Barcelona, Juventud.

¹⁷⁵ Narodowski, M. (1994) “El imperio del orden”, en *Infancia y Poder*. Buenos Aires. Aique.

¹⁷⁶ Varela, J. (1991) “El cuerpo de la infancia. Elementos para una genealogía de la ortopedia pedagógica”, en AAVV, *Sociedad, Cultura y Educación. Homenaje a la memoria de Carlos Lerena Alesón*. Centro de Investigación y Documentación Educativa. Universidad Complutense de Madrid. (Selección) y Varela, J. (1997) “Los humanistas cristianos y la redefinición social de los sexos en la modernidad” en *Nacimiento de la mujer burguesa. El cambiante desequilibrio de poder entre los sexos*, Madrid, La Piqueta.

¹⁷⁷ Ginestet, M. y Paredes, L. (2011) *La educación en el contexto de la reforma protestante en Europa occidental: nuevas formas de regulación de las almas y de la población* (Jornadas Interescuelas Departamentos de Historia).

¹⁷⁸ Aries, Philippe (1987) *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid, Taurus.

¹⁷⁹ Bowen, J. (1992) “Nuevas concepciones de la educación: el influjo de la ciencia y del empirismo” (pp. 226-238); “La revolución en el pensamiento sobre la educación: el impacto de Rousseau” (pp. 244-261); “Una época de Revoluciones (1762-1830): el comienzo de los

La unidad cuatro tiene como tema “El proyecto de la educación como cuestión de estado y la construcción de las identidades nacionales. Siglo XIX”, aquí se plantean contenidos de muy diversas índoles:

“la construcción de los estados y las identidades nacionales. La formación del mundo burgués, la expansión de la economía capitalista (...) La configuración de los sistemas educativos nacionales y la consolidación de la escuela moderna: laicidad, obligatoriedad y gratuidad. La educación para la formación del ciudadano y el patriota. La construcción de la nacionalidad y la “invención” de la tradición e identidad. Cultura escolar: establecimiento de normas, imposición de prácticas. Tiempo y espacio, cultura material de la escuela e instrumentos de transmisión de saberes. El cronosistema escolar. La escolarización de los cuerpos”.

He aquí contenidos que integrados permiten comprender las diferentes dimensiones de tratamiento posible, y en el caso del cuerpo, atravesado por estas mismas dimensiones políticas, económicas, y sociales representadas por conceptos como identidad, tradición, nación, patriotismo y todo ello inscripto en un proyecto en curso enraizado en un ideal de formación y de escuela laica, obligatoria y gratuita. Si bien pensado como proyecto plural y diverso, situado en un contexto que requiere homogeneizar por sobre reconocer las diversidades. Acompañan esta presentación Eric Hobsbaw¹⁸⁴, John Honey¹⁸⁵,

sistemas educativos nacionales” (pág. 315-332; 333-343); “La época burguesa en Europa, 1815-1900: Reforma liberal y reacción conservadora” (pp. 363-386-417), en *Historia de la Educación Occidental*. Herder, Barcelona.

¹⁸⁰ Dussel, I. y Caruso, M. (1999) “El aula crece: la disciplina en tiempos de la Revolución Industrial”, en *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires, Santillana. (selección).

¹⁸¹ Narodowski, M. (1994) “Un cuerpo para la institución escolar”, “La pedagogización de la infancia”, “La escuela enseña por sí misma”, en *Infancia y Poder*. Buenos Aires, Aique.

¹⁸² Varela, J. y Álvarez Uría, F. (1991) “Figuras de la infancia”, “La educación popular ilustrada o cómo fabricar sujetos dóciles y útiles” y “La escuela obligatoria, espacio de civilización del niño obrero”, en *Arqueología de la escuela*. Madrid, La Piqueta.

¹⁸³ Foucault, M. (1975) “Los cuerpos dóciles” “El panoptismo”, en *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires, Ed. Siglo XXI.

¹⁸⁴ Hobsbawⁿ, E. (1989) “Introducción”, “La primavera de los pueblos”, “La fabricación de naciones”, “Las fuerzas de la democracia”, “El mundo burgués”, “Conclusión”, en *La Era del Capitalismo (1848-1875)*, Ed. Labor, Madrid y Hobsbawⁿ, E. (1990) “Introducción”, “Epílogo”,

Mary-Jo Maynes¹⁸⁶ y George Vigarello¹⁸⁷, en todos los casos materiales que permiten recuperar formas de significar al sujeto, la sociedad y los cuerpos en un marco de profundas transformaciones políticas y sociales. Los cuerpos aquí como herramienta e instrumento de homogeneización y regulación.

La unidad cinco se titula “Consolidación de los sistemas educativos nacionales. Fines del Siglo XIX y Siglo XX. La crisis de la sociedad liberal y el ascenso de los totalitarismos”, en ella se plantean y proponen con contenidos relativos a la expansión de la economía capitalista -Fordismo y Taylorismo-; la democratización de la sociedad burguesa y la escolarización de las masas en la sociedad capitalista: expansión de la obligatoriedad y gratuidad; y sistematización y fragmentación de los sistemas educativos nacionales, entre otros, acompañados por el surgimiento de alternativas pedagógicas, valiéndose de textos y autores como María Dolores Bejar¹⁸⁸, David Tyack y Larry Cuban¹⁸⁹, Julia Varela y Fernando Álvarez Uría¹⁹⁰, Talia Meschiany y Blas Estevez¹⁹¹ y Christian Baudelot y Roger Establet¹⁹². Sin dudas estos contenidos muestran formas muy diversas de producción de hábitos, costumbres, normas, representaciones que refieren a perspectivas políticas y sociales. No en vano esta etapa generó con relación a los cuerpos la imposición de formas de movimiento, de enfrentamiento institucionalizadas de tal modo que se pudiera garantizar su aplicación a nivel global y, a la vez, vincularlo con modas y necesidades especialmente armadas para ello.

“Banderas al viento: las naciones y el nacionalismo”, en *La era del imperio* (1875-1914). Ed. Labor, Madrid.

¹⁸⁵ Honey, J. (1992) “Los nervios de la sociedad: Las Public Schools como ‘Sistema’”, en Muller, D., Ringer, F. y Simon, B. (comp.) *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social 1870-1920*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

¹⁸⁶ Maynes, M-J. (1996) “Cultura e integración en las autobiografías obreras”, en *Historia, Antropología y fuentes orales. Historia y sociología n° 16*. Barcelona, Publicaciones universitarias de Barcelona.

¹⁸⁷ Vigarello, G. (2005) “Racionalización de la cifra y racionalización de las imposiciones”, en *Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico*. Buenos Aires, Nueva Visión.

¹⁸⁸ Bejar, Ma. Dolores (2011) *Historia del Siglo XX. Europa, América, África y Oceanía*, Siglo XXI.

¹⁸⁹ Tyack, D. y L. (2001) “Ciclos de política y Corrientes institucionales”, “Cómo las escuelas cambian a las reformas”, en *En búsqueda de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México, Fondo de Cultura Económica.

¹⁹⁰ Varela, J. y Álvarez Uría, F. (1991) “La escuela empresa: neotaylorismo y educación”, en *Arqueología de la escuela*. Madrid, la Piqueta.

¹⁹¹ Meschiany, T. y Estevez, B. “Los fascismos en Europa”.

¹⁹² Baudelot, C. y Establet, R. (1975) *La escuela capitalista*. Siglo XXI, México. Lyons, M. (2001) “Los nuevos lectores del siglo XX: mujeres, niños, obreros”, en Cavallo, G. y Chartier, R. (dir.) *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Taurus, Madrid.

Observar el proceso de transformación de los materiales e las indumentarias deportivas, en términos de niveles de producción y mercados generados como así también la masificación o globalización de formas y prendas uniformes, es claramente una manera posible de recorrer este proceso.

Visto esto, resta referir a un punto del programa hasta aquí poco considerado, el segundo eje. En ese sentido, consultada Ginestet sobre ello, expresa:

“E: En tu descripción analítica, me resultan muy claros el primer eje y el tercer eje, en cambio el segundo no aparece tan claro en esto que estás planteando (...), en particular con referencia esta cuestión de la producción de los cuerpos. En este sentido, hay en educación física una tensión muy fuerte con relación al término producción porque se lo vincula casi exclusivamente a la perspectiva de un “modelo económico mercantil capitalista” cuando en realidad las prácticas implican producción, implican producciones. A qué te referís con relación a esto, lo imagino desde una perspectiva histórica en una dimensión bien diversa, pienso en el lenguaje, pienso en códigos de comunicación, pienso en técnicas de movimiento, pienso en distintas cosas. Ustedes en qué piensan?

G: (...) desde lo que yo trabajo (...) Cuerpo producido, es muy interesante porque tenemos que ver cómo es el cuerpo, es también producido por, acá te voy a decir prácticas culturales de pronto, cómo la introducción a partir de la renovación comercial, esa articulación con medio oriente y extremo oriente, la introducción de una serie artefactos que provienen del mundo oriental, van también transformar esa relación corporal, que se va a dar muchas veces en la misma nobleza en algo que es el banquete y que tiene que ver con la comida y que no es justamente para satisfacer un cuerpo sino más bien para el producto de relaciones sociales. El banquete es donde se dirimen las relaciones de poder y se anudan otras

alianzas. Ahí empezamos a ver cómo comienzan a introducirse en el banquete una serie de transformaciones y sobretodo, ni hablar, a partir de mediados de la segunda mitad del siglo XIII que van a ir orientando hacia la individualización de los cuerpos, pero también jerarquizando y sobre todo, ni que hablar, a partir del momento en que empieza introducirse el tenedor; y qué es lo que implica la introducción del tenedor en cuanto a la individualización del cuerpo. La comida que no es solamente placer sino que es una relación social en y de poder empieza a implicar también, podríamos decir, una materialización individual o una individualización, porque cada uno va a tener su plato, su esto, su aquello, sus instrumentos, y va también a marcar la diferencia entre aquellos que pueden realizar el movimiento, que si vos quieres es psicomotriz -gesticula el uso de utensilio o de comer con la mano-, entonces van a ir marcando desde prácticas culturales y materiales una distancia social que dice quién y cómo es quién. Entonces podemos decir que hay un cuerpo producido de alguna forma y otro cuerpo producido, es cómo comienza o cómo se produce un cuerpo. Entonces la producción del cuerpo para el trabajo saliéndonos del mundo campesinos, que es el más clásico, pensemos en el cuerpo del jornalero, el cuerpo en el taller artesanal y qué distancias comienza a haber entre el maestro artesano y los distintos estratos que tienen que ver con oficial aprendiz, y el otro que está por debajo y que nunca va a llegar a ser aprendiz, que es el jornalero. Bueno, eso es un cuerpo producido, un cuerpo que se produce con determinadas, con determinado ritmo, con determinado ritmo de trabajo, con determinado control y en espacio cerrado, ya empieza el encierro. El encierro es el espacio que con la expansión del reloj mecánico, a partir de mediados del siglo XIV comenzamos a ver que

es un cuerpo con ciertas horas, y precisas, y no la vaguedad que podían tener las campanadas de la iglesia. Qué vamos a hacer con ese cuerpo que cada vez está más producido en prácticas de trabajo, prácticas capitalistas. Un tiempo que aunque es un marco todavía feudal, pero empieza la introducción de prácticas capitalistas, y empiezan a producir ese cuerpo. Ese cuerpo tiene que producir en determinado tiempo y esto de a poco ya por el siglo XV y XVI comienza expandirse en educación, entonces Durkheim dice algo que se extraordinario, estamos en el siglo XV, es el momento que comienza el estado a conformar algo que después va a estar en su cúspide en el siglo XVII, pero qué es esto que empieza conformarse, todas las instituciones y entre ellas las educativas llaman “espíritu de porvenir que el estado”, ya empieza a tener el orden en la administración, el orden, un ordenamiento que tiene sus propias reglas, y que empieza a producir también cuerpos que se van a introducir en ese orden. Entonces empezamos a ver, por un lado, la formación del estado centralizado, que implica cierto camino hasta la actualidad, el lento camino de esto que vemos, la formación del estado centralizado, más la producción de una serie de instrumentos técnicos, elementos mecánicos, la pólvora, la brújula, la introducción de instrumentos técnicos, más también, más tarde la reforma y la contrarreforma, van a llevar a la emergencia de los modos de educación, y que es el encierro de la infancia en un tiempo y un espacio controlado y jerarquizado. Y por qué jerarquizado, porque va haber un encierro para una infancia burguesa, intermedia diría Julián Varela, una infancia de la pequeña nobleza, y luego va a ser en general de la nobleza cuando vean el éxito que tiene a partir de los colegios. Infancia que no tiene que ver con el concepto de infancia que

tenemos en la actualidad, no es más algo que podríamos decir ahora la adolescencia. Pero y el encierro de la infancia pobre, que el concepto de pobreza cambio, ya no es el de la Edad Media, que era funcional a la salvación a través de la limosna, sino que ahora el pobre debe con su trabajo sostener a los otros órdenes. Entonces el encierro de aquella infancia, que está circulando por la calle, en dónde, en un espacio cerrado que es el hospital cárcel, pero además tiene que ser productivo, tiene que producir (...) Pero igual, ahora, por ejemplo la otra cosa que marcamos es cómo en este estado centralizado a la sociedad cortesana no solamente está en estas relaciones de interdependencia sino que hay algo más, es esto que lo vamos a ver más tarde en el siglo XIX con el maestro, el maestro es esto que decía Pineau, acá hay una raíz conformando la escuela decimonónica, es esta mirada del Rey, una mirada omnipresente que valoriza, desvaloriza. Es una mirada que todo lo abarca, esta mirada es la que se le va a exigir al maestro al metro de escuela...". (2018: 10-12)

Sin dudas la asignatura Historia de la Educación Argentina brinda elementos e información que permiten entender, al menos en parte las arqueologías del cuerpo cuando se vincula a este con la sociedad, con la política y con la cultura en clave de proceso y principalmente observado en términos de sistema que regula los comportamientos, usos y costumbres, legitimando o cuestionándolos como lo hace la escuela en tanto institución que, masivamente reproduce los modelos elegidos, asignándoles grados de legitimidad y hegemonía innegables que la propia sociedad le demanda.

En este sentido no es exagerado parafrasear a Vigarello (2005), quien al referir a las pedagogías, para señalar a las imágenes de cera sometidas al moldeado del siglo XVI y XVII como formas que caracterizan una etapa, principalmente morfológica, décadas después dan lugar a una fisiología de los motores energéticos capaces de acrecentar la eficacia, la resistencia y el rendimiento, más cercano esto de los logros de la productividad propia del siglo XIX, que

luego se vinculan y relacionan con las valoraciones que establecen la calidad de los organismos, para dar lugar a la mirada más cercana a un cuerpo basado en el dominio interiorizado y organizado de las kinestesis. A pesar de estas diferentes formas –que en verdad son algunas de las que suceden y adoptan los cuerpos desde el siglo XVI hasta hoy-, en todos ellas los cuerpos transitan un camino que lo conduce a la precisión, a la exactitud, a la uniformidad e invariabilidad y en consecuencia, lo entrelazan necesariamente a la medición, a la regla métrica como forma de acercar los cuerpos, un cuerpo de carácter inequívocamente unívoco. En todos los casos, si bien cambia la perspectiva sobre el funcionamiento del cuerpo (anatómica, anatómica funcional, fisiológica o de una fisiología aplicada) permanece la preocupación por formas inequívocamente unívocas, señaladas como normales o ideales, montando una arquitectura del cuerpo para cada caso, cuerpo que es controlado y sujetado a un modo de pensarlo o exigirlo.

5.4. Palabras finales a modo de primeras conclusiones

Por cierto, este recorrido de trayectos discursivos tan diversos muestra claramente que las perspectivas de abordaje del cuerpo pueden ser muy variadas, de hecho lo son. Cualquier análisis inicial podría pensar a este trayecto como un recorrido caracterizado por una necesaria convergencia de perspectivas que hagan posible la idea de cuerpo sin que ello dé lugar a fluctuaciones o incertidumbre pues la educación, si pensamos en lograr intervenciones decisivas, requiere de certidumbres. Aquí queda plasmada la necesidad de construir certezas reconociendo y poniendo en sintonía la diversidad, la pluralidad, la inscripción de cuerpos historizados y sometidos a tensiones de índoles muy diferentes. Por un lado las formulaciones filosóficas en las que se tensionan las diferentes formas de evidenciar el cuerpo, un cuerpo que se desenvuelve desde la razón, que se postula a partir la formulación *Cogito ergo Sum* y que avanza hacia el “somos corporales” incluyendo debates en torno a la dialéctica amo-esclavo sin desconocer al cuerpo como producto social, recorriendo perspectivas basada en la experiencia y adentrándose en el cuerpo sexuado de la razón, el sujeto y las subjetividades y principalmente debatiendo la idea fundante de un cuerpo unívoco, fuese este sostenido desde la perspectiva mecanicista o la dualista, recuperando sentidos desde conceptos como sexualidad y género. Luego la

sociología situando al cuerpo en la sociedad y en la cultura desde perspectivas que permiten pensarlo en términos de inclusión o exclusión, la producción y las representaciones sociales, la normalidad y la desviación, la solidaridad, la individualidad y la conciencia colectiva, el orden normativo, la conformidad y la anomia, la identidad y la socialización, la pobreza, la exclusión, la polarización y la fragmentación, el estado y la nación. Todo ello presente en el cuerpo, inevitablemente vivido en el cuerpo, inscripto en los cuerpos a partir del orden cotidiano, de las prácticas. Sin dudas estos contenidos tan diferentes, no sólo por las perspectivas de abordaje también por las formas de inscripción en los campos de conocimiento que los consideran, presentan un cuadro en el cual lo que resalta como característica es la evidente distancia inicial entre ellos pero a la vez con posibles puentes imaginarios que logran darle nuevos sentidos. Claramente no es lo mismo pensar un contenido, un saber, una práctica desde discursos estáticos que considerarlos insertos en un contexto que los sitúa, los revela, los somete a tensiones y cambios. El cuerpo da lugar a que se lo considere desde una perspectiva sin habilitar otras y a la vez desde muchas sin dejar de considerar una en particular. Indudablemente, como toda construcción social, el punto de vista sobre él es a la vez su contenido y su herramienta, el punto de vista sobre él da sentido y permite convertirlo en un instrumento de ese sentido, quizás por ello, los discursos sobre el cuerpo requieran de muchas tensiones, muchas disputas de sentido, para comprenderlo. Por ello también el valor y la orientación de los contenidos en este trayecto denominado de formación general, con todo lo que ello implica. De algún modo este trayecto cobra potencia pues las sintonías que se logren permitirán construir mayores o menores herramientas de sostén frente a la mirada más tradicionalista, mercantilista sobre el cuerpo. No obstante el Plan no plantea articulación u orientación alguna a este respecto.

Por otra parte, en el trayecto de formación pedagógica la propuesta de pedagogía rápidamente se plantea como histórica, actual y prospectiva y marca posición en cuanto a las distintas corrientes renovadoras de la Educación Física, en tensión con el modelo tradicional anclado en las Ciencias Naturales, a favor de una mirada apoyada en la teoría social, la antropología y la pedagogía cuestión que da lugar a pensar en marcos complejos que permiten pensar en las instituciones, los actores y la cultura sin deshistorizarlos o

forzarlos situarlos en lugares de falsa neutralidad, considerando a la educación como una práctica social y un derecho. Si bien estas dos formulaciones pueden resultar redundantes no lo son. Pensar la educación y la intervención -y en consecuencia el saber, las prácticas y los discursos- como prácticas sociales y como un derecho admite reconocer en todas ellas un carácter dinámico, de estabilidad y de variación, otorgados solo desde los sentidos y usos de los actores, del significado que la sociedad le asigne y sancione.

Por otra parte, sitúa a los actores y las instituciones en el rol de protagonistas. Un cuerpo en esta dimensión cobra otra dimensión. Su función, su rol, su sentido, su posibilidad de construcción ya no podría ser la misma.

Pensar las identidades sociales y culturales, abordar las diferencias y la diversidad, significar la singularidad, habilitar y validar la sexualidad y la subjetividad para referir a la desigualdad y la opresión, sin lugar a dudas son asuntos necesarios si de educación y del cuerpo se trata, más aún en la tensión lógica planteada a partir de señalar una orientación de intervención educativa que cuestiona la matriz epistémica dominante.

La perspectiva psicológica planteada en los programas, desentendiéndose de la formulación cronológica y desarrollista formulada en el plan, resuelve muy bien esta dificultad desde los fundamentos de su propuesta pues apoyándose en un bordaje que resalta al sujeto psíquico inmerso en el tejido social ubica al cuerpo como foco del tratamiento, desplazándolo, al menos en sus enunciados de la égida del pensamiento organicista, ubicando a lo biológico como posibilitador y sede de lo psíquico pero sobre todo como materia de transformación por las significaciones construidas en cada singularidad, cuestión central y determinante en el abordaje pero también temas como lo masculino, lo femenino y la identidad sexual, la vejez, la abuelidad y relaciones intersubjetivas e intergeneracionales, entre muchos otros. Sin desconocer a los textos clásicos del campo de la psicología y de la psicología evolutiva, estructura una propuesta que acentúa el juego y la infancia como temas trascendentales aunque sin mostrar aquello que, por sus diferencias, podría acompañar esta visión no organicista del cuerpo mencionada críticamente antes. El segundo nivel de psicología evolutiva compensa las carencias del primer nivel pues aquí los temas y las etapas lograr reflejan coincidencias o emparentar fundamentos, contenidos y textos que abonan a un tipo de

significación diferente: las configuraciones vinculares y la producción de subjetividad, lo determinante y lo indeterminado, la diferenciación generacional, la transmisión de significaciones, los vínculos y los anudamientos intersubjetivos, cuestiones todas referidas en orden a un cuerpo diferente al cuerpo hegemónico y tradicional biomédico, a lo cual debe sumarse la posibilidad de poner en cuestión las creencias familiares, el valor identificador de estas. Los diferentes modelos familiares que puestos en relación con las nociones de construcción social y subjetividad cobran un peso significativo para pensar los permisos, registros y vivencias en el cuerpo o el cuerpo educado, las imágenes y las representaciones posibles en él. La genitalidad y la sexualidad, como tema y la posibilidad de pensarlas en términos temporales, vinculares y sociales marcan también un modo peculiar y significativo para la construcción de una imagen y representación del cuerpo, como así también la posibilidad de poner en cuestión y tensionar esta temporalidad con la idea de significaciones de conceptos como vitalidad y afectividad.

La perspectiva histórica aportaría a la significación del cuerpo, de un cuerpo educado abandonando la mirada neutral y ahistórica tradicional, sumando además un foco ajustado a su lugar en plan que da cuenta de la pertinencia de pensar la asignatura para la formación inicial y las alternativas de tratamiento que muestra, puntualmente cuando se propone trabajar sobre las relaciones entre currículum, necesidades educativas y realidades educativas y el abordaje que éstas requieren en términos de relaciones principalmente con los procesos históricos en perspectiva política y social. Temas como sistemas educativos, atendiendo a las articulaciones y tensiones entre sociedad, estado y educación pero fundamentalmente el mirar la cultura escolar en plural, en términos de culturas escolares que suponen: niveles educativos, disciplinas, actores, normas, que organizan, sostienen y definen modos propios en el proceso de escolarización; el currículum y las prácticas escolares; desarrollar herramientas de trabajo intelectual a partir del análisis de fuentes histórico-educativas; las normas, saberes y prácticas que diseñan pedagógicamente los cuerpos y las jerarquizaciones que las relaciones de poder definieron e impusieron; la construcción de los estados y las identidades nacionales, la configuración de los sistemas educativos nacionales y la consolidación de la escuela moderna: laicidad, obligatoriedad y gratuidad. La educación para la formación del

ciudadano y el patriota. La construcción de la nacionalidad y la “invención” de la tradición e identidad; la expansión de la economía capitalista -Fordismo y Taylorismo-; la democratización de la sociedad burguesa y la escolarización de las masas en la sociedad capitalista: expansión de la obligatoriedad y gratuidad; y sistematización y fragmentación de los sistemas educativos nacionales. Todos ellos conocimientos y temas que requieren de una perspectiva que siendo histórica se integre a miradas o concepciones políticas y sociales que la configuren, a partir de la cual permitirse pensar el cuerpo y los sentidos y significados bien diferenciados que construye y practica.

Estas miradas necesariamente complementan y nutren las precedentes. Cada una se fomenta y consolida en la anterior y a la vez la reconfigura y sustenta. Sin embargo, este cuerpo, para ser más precisos estos cuerpos, se significan sin que los diferentes enfoques propios de cada mirada se presenten desde un ideario integrador. De algún modo, parecería que parte de esta articulación queda librada al azar -o la providencia- pues el Plan 2000 no refiere en nada a ello. El Plan no toma al cuerpo como objeto aun cuando la reforma que postula intenta indudablemente superar las fragmentaciones presentes en el Plan anterior. Si bien el Plan 2000 se construye discursivamente desde una identidad transformadora no define un enfoque centrado en el cuerpo aunque sí en parte de sus prácticas, apoyado en tradiciones educativas escolares.

De algún modo, aun cuando los discursos hegemónicos tiendan a rigidizar y determinar con precisión cada parte, cada tramo, cada saber, cada conocimiento, cada discurso, al punto de pretender fijar los discursos en supuestas esencialidades configuradoras de los mismos queda claro en este trayecto por sobre otros -quizás producto de la diversidad de perspectivas que las disciplinas o campos que debaten y plantean la formación pedagógica y el formación general- que las fronteras, los supuestos límites del saber y de estas formaciones discursivas son sobre todo contornos porosos, permeables, inasibles que dan lugar a préstamos y resignificaciones permanentes, claramente evidenciadas en las formulaciones y reiteraciones presentes en los programas, tanto en lo relativo a sus fundamentos como en sus contenidos.

6. Capítulo 4. “Las Educación Física. Los cuerpos de la Educación Física. Continuidades y discontinuidades”

6.1. Trayecto discursivo de la Educación Física. Primera parte

6.1.1. Introducción General

La tercera formación discursiva a analizar, tal y como se titula el presente capítulo, es la formación discursiva de la Educación Física, reflejada en el Plan como Trayecto de la Formación Teórico-Práctica en Educación Física, en el cual se ubican las asignaturas Educación Física 1, Educación Física 2, Educación Física 3, Educación Física 4, Educación Física 5, Teoría de la Educación Física 1, Teoría de la Educación Física 2, Teoría de la Educación Física 3 y Teoría de la Educación Física 4.

Los planes anteriores al Plan 2000 presentaron la particularidad de valerse de una denominación especial para abordar tanto las prácticas como las teorías de sustento del campo de la educación física. Para el caso de las asignaturas que presentan los aspectos prácticos, esto es lo relativo al cuerpo en perspectiva de la práctica, el término utilizado fue *gimnástica*¹⁹³, con la consecuente vinculación del saber y las prácticas a la salud física, el arte que subsumía el saber-hacer que portaban los *paidotribas* a la perspectiva médica. En este sentido, la modificación de la denominación de materias consideradas centrales o “específicas” (también presentadas como “troncales”) no es un punto menor, dadas las implicancias y efectos que ello impone al considerar el “saber-hacer” de la educación física.

Por otra parte, tanto el abandono de la perspectiva introductoria para la materia teórica ubicada en el primer año (Introducción a la Educación Física), a lo cual se agrega la duplicación del espacio otorgado a la misma a partir de su desdoblamiento -extendiendo su presencia al segundo año- como también el cambio de denominación y la duplicación del espacio otorgado para el caso de la asignatura Teoría Especial de la Gimnástica, abandonando ese supuesto carácter especial -no del todo claramente visible- y esa mirada gimnástica, concibiendo así dos asignaturas Teoría de la Educación Física 3 y 4, da cuenta del valor asignado a éstas que, a la vez son presentadas en paralelo y en

¹⁹³ Recurrir a Erwin Mehl es una posibilidad para ampliar la comprensión de este término, sus usos y transformaciones. Para ello puede consultarse Mehl, E. (1968) “Sobre la historia del concepto gimnástica” en *Citiusm Altius y Fortius*, Separata del tomo IV, Fascículo 2, Madrid, INEF Madrid.

articulación con las asignaturas que aquí referimos como asignaturas que abordan los aspectos prácticos. De este modo se establece una presencia en paralelo, desde el 1° año y hasta el 4° año, de las asignaturas Educación Física y Teoría de la Educación Física, acompañadas de la numeración respectiva, según el caso (1°, 2°, 3° y 4°) quedando en el 5° año una asignatura Educación Física bajo la denominación numérica de “5”, que a diferencia de las tres primeras, y asemejada a la cuarta, se caracteriza por organizar sus trabajos prácticos a partir de algunos “Ejes” de cursada obligatoria determinada y seminarios-talleres obligatorios y optativos a elección, estableciéndose un mínimo de espacios a cursar.

6.1.2. El caso de las asignaturas Educación Física

El Plan 2000 sostiene la mirada integradora dada a la perspectiva práctica presente en el discurso y el pensamiento del fundador de la carrera, Alejandro Amavet, cuestión que ha sido en términos históricos, intelectuales y políticos un hecho distintivo de la formación en la UNLP. La formación superior desarrollada en los centros de formación de Argentina ha privilegiado el desarrollo de espacios de conocimientos particulares sean éstos lúdicos, gímnicos o deportivos, dando entidad de materia o asignatura a lo que en el caso de la UNLP es un “Eje” que forma parte de una materia (antes Gimnásticas, actuales Educación Física). Así las asignaturas Educación Física se estructuran desde la presentación de “Ejes” (en planes anteriores denominados como “Escuelas”)¹⁹⁴, contando con un total de 8 (ocho) en cada materia. Según el Plan 2000 las asignaturas Educación Física deben situar las siguientes escuelas¹⁹⁵:

¹⁹⁴ Los espacios o saberes que componen estas asignaturas siempre fueron denominados “Escuelas”. En el Plan 2000 esa denominación fue modificada, adoptándose el término “Eje”, entendidos como Ejes que estructuran las materias en cuestión. Las razones que dieron lugar a esto fueron dos: por un lado, el término Eje da cuenta de un componente -práctica gímica, lúdica o deportiva- alrededor de la cual gira una línea o estructura, en este caso la materia Educación Física y, por otro lado, en la disciplina Educación Física, el término Escuela suele ser utilizado en el sentido de corrientes o perspectivas, cuestión que aquí no reflejaría los saberes que estos componentes abordan.

¹⁹⁵ En el caso de estas asignaturas debe se debe mencionar que un condición particular es que los trabajos prácticos se desarrollan en un espacio diferente al que se realizan las clases teóricas y también los trabajos prácticos del resto de las asignatura. En estas materias es espacio es el campo de deportes o las instalaciones para prácticas deportivas, gímnicas y lúdicas -infraestructura o espacios cerrados o abiertos- como gimnasios, salas, natatorios, etc. Además hasta el año 2013 la facultad y la universidad carecían de buena parte de esas instalaciones por lo cual se partía de una situación de dispersión y fragmentación que incidía a la vez en la forma de pensar las materias y de abordar los contenidos. De algún modo,

“2. ESTRUCTURA DE LAS ASIGNATURAS EDUCACIÓN FÍSICA

NIVEL 1: Gimnasia 1, Juego y Recreación 1, Gimnasia Artística y Deportiva 1, Atletismo 1, Básquetbol 1, Handball 1,

Softbol 1, Natación 1, Voleibol 1, Rugby 1/Cestobol 1, Fútbol 1 y Vida en la Naturaleza 1. Los Niveles 1 de los ejes de las asignaturas Educación Física corresponden a los ciclos escolares de Nivel Inicial y E.G.B. 1 y 2, es decir, de modo general, a la infancia.

NIVEL 2: Gimnasia 2, Juego y Recreación 2, Gimnasia Artística y Deportiva 2, Atletismo 2, Básquetbol 2, Handball 2.

Softbol 2, Natación 2, Voleibol 2, Rugby 2/Cestobol 2, Vida en la Naturaleza 2, y Fútbol 2. Los Niveles 2 de los ejes de las asignaturas Educación Física corresponden a los ciclos escolares E.G.B. 3 y Nivel Polimodal, es decir, de modo general, a la pubertad y la adolescencia.

SEMINARIOS Y TALLERES OBLIGATORIOS: Primeros Auxilios, Organización de Torneos, Sensopercepción, Observación y Prácticas en el Nivel Superior, Legislación de la Educación Física, Danza, Seminario/Taller 1, Seminario/Taller 2 y Seminario/Taller 3. Los Seminarios/Talleres 1, 2 y 3 se organizarán en relación con distintas temáticas vinculadas con los problemas de integración de los contenidos técnicos y didácticos o de los distintos ejes en la estructura disciplinar o de su evaluación o de la disciplina en distintos contextos de ejercicio profesional, etc.

profesores, alumnos y prácticas distanciados del resto perteneciente a la institución y por lo tanto con prácticas, saberes y discursos también distanciados dadas las diferentes formas que incluían a esas prácticas, saberes y discursos en los diferentes contextos e instituciones en donde se desarrollaban. Para el caso, puede considerarse la participación de los profesores y alumnos en clubes o natatorios para los desarrollos propios de Natación 1 y 2 que además suponen desplazamientos, requerimientos y controles de salud que no necesariamente son regulados por la institución UNLP.

SEMINARIOS Y TALLERES ELECTIVOS:
Seminario/Taller 4, Seminario/Taller 5, Seminario/Taller 6,
Seminario/Taller 7,
Seminario/Taller 8, Seminario/Taller 9 y Seminario/Taller
10.

Los Seminarios y Talleres electivos se organizarán en relación con distintas configuraciones de movimiento deportivas, gímnicas, lúdicas, en contacto con la naturaleza, artística, etc., que no estén incluidas en las asignaturas Educación Física, o en relación con temáticas pertinentes a la gestión, organización, evaluación y planificación de programas de Educación Física en distintos niveles y contextos. Los estudiantes deberán escoger no menos de siete (7) seminarios/talleres electivos de un menú organizado por el Departamento de Educación Física en acuerdo con las cátedras respectivas. A su vez, podrán proponer seminarios o talleres de su interés, cuya organización estará sujeta a las consideraciones de viabilidad efectuadas por el Departamento de Educación Física.

2.1. *NOTAS.* Los ejes correspondientes al Nivel 1 deberán cursarse entre Educación Física 1 y Educación Física 2, con excepción de Natación 1, el cual deberá cursarse provisoriamente a partir de Educación Física 2 por razones de infraestructura. Los ejes del nivel 2 deberán cursarse entre Educación Física 2 y Educación Física 4, con excepción de Natación 2 y Vida en la Naturaleza 2, los cuales podrán cursarse en Educación Física 5. Todos los ejes correspondientes al Nivel 1 deberán aprobarse antes de cursar las asignaturas Didáctica Especial 1 y Observación y Prácticas de la Enseñanza en Educación Física 1, excepto Natación 1 y Vida en la Naturaleza 1. Todos los ejes correspondientes al Nivel 2 deberán aprobarse antes de cursar las

asignaturas Didáctica Especial 2 y Observación y Prácticas de la Enseñanza en Educación Física 2, excepto Natación 2 y Vida en la Naturaleza 2. Los ejes Rugby y Fútbol 1 y 2 serán optativos para las mujeres, así como los ejes Cestobol 1 y 2 serán optativos para los varones, acreditándose aparte en los casos en que corresponda. Los seminarios/talleres 1, 2 y 3 deberán cursarse simultáneamente con Educación Física 1, 2 y 3, respectivamente, y antes de cursar los bloques correspondientes a las modalidades Profesorado o Licenciatura. La multiplicidad y diversidad de las posibles combinatorias que el Plan ofrece hace imposible reflejarlas en su totalidad. Los alumnos contarán con asesoramiento del Departamento de Educación Física para organizar sus opciones. A modo de ejemplo se presenta el siguiente modelo de un plan de organización de los ejes, seminarios y talleres a lo largo de cinco años”. (2000: 5 a 7)

Esta presentación por sí da cuenta de la complejidad estructural de estas materias y a la vez del sentido integrador del saber-hacer que la práctica y la presentación teórica se deben a este respecto. No habrá referencia a ello en este momento aunque a lo largo el capítulo se podrán observar con claridad estos aspectos.

El Plan incorpora una organización posible para estas materias:

“EDUCACIÓN FÍSICA 1: Gimnasia 1, Juego y Recreación 1, Gimnasia Artística y Deportiva 1, Atletismo 1, Básquetbol 1, Handball 1, Softbol 1 y Seminario/Taller 1.
EDUCACIÓN FÍSICA 2: Voleibol 1, Rugby 1/Cestobol 1, Fútbol 1, Gimnasia 2, Juego y Recreación 2, Gimnasia Artística y Deportiva 2, Atletismo 2 y Seminario/Taller 2.
EDUCACIÓN FÍSICA 3: Básquetbol 2, Handball 2, Softbol 2, Voleibol 2, Rugby 2 /Cestobol 2, Fútbol 2, Natación 1 y Seminario/Taller 3.

EDUCACIÓN FÍSICA 4: Natación 2, Vida en la Naturaleza 1, Primeros Auxilios, Sensopercepción, Observación y Prácticas en el Nivel Superior, Danza, Seminario/Taller 4 y Seminario/Taller 5.

EDUCACIÓN FÍSICA 5: Vida en la Naturaleza 2, Organización de Torneos (*), Legislación de la Educación Física, Seminario/Taller 6, Seminario/Taller 7, Seminario/Taller 8, Seminario/Taller 9 y Seminario/Taller 10.

(*) Las prácticas de arbitraje y fiscalización que se desprendan del eje Organización de Torneos podrán extenderse al cuatrimestre siguiente al de su cursada”.

(2000: 7 a 8)

Esta presentación descriptiva se realiza con la intención de evidenciar las particularidades de las materias a considerar en este trayecto. Esta síntesis referida a la estructura y las características de estas materias da cuenta por sí de su complejidad, un grado de complejidad que requiere de considerar en particular el modo de abordaje de los programas en tanto su extensión. En cierto modo, la diversidad de contenidos que presentan implica pensar modos de determinación de temas o problemas, y a partir de ello los procesos y las características de los diferentes programas de cada materia, sus respectivos programas y sobre todo de los “ejes a considerar”. Abordar la totalidad haría a este estudio una tarea inverosímil, por otra parte ofrecería infinidad de tratamientos posibles que tornarían el análisis una tarea abrumadora, desorientadora con respecto al foco de problema, de categorías de análisis posibles y la formulación de temas centrales para la articulación del trabajo y, a la vez, la construcción de significaciones ajustadas a los saberes, prácticas y discursos que estos programas sostienen. La clave, puntualmente en el caso de los “Ejes” de cada asignatura, será considerar a estos espacios en términos de diversidad, fundamentalmente atendiendo a las distintas posibilidades de tratamiento que se plantean en cada asignatura. A modo de ejemplo, observando los saberes y prácticas desarrolladas en la Educación Física, considerando sus estructuras conceptuales tradicionales -deporte, juego y gimnasias- consolidadas en el ámbito educativo escolar, se tomará una de

ellas por cada materia. Por caso un deporte individual, en otros un deporte de conjunto, en algún caso gimnasia escolar o práctica gímnica. De este modo el abanico de abordaje posible permitirá presentar diversidad de saberes, prácticas y discursos desde una mirada particular, en lo atinente a cada asignatura, y a la vez panorámica, en lo relativo a la Educación Física. A la vez, la selección del “Eje” no estará atada a su grado de conciliación, proximidad, diferencia o contradicción con respecto a la propuesta o perspectiva sostenida con respecto al cuerpo en el programa general de la materia. En algunas asignaturas se considera algún “Eje” y en otras otro. La búsqueda y el análisis desarrollado en todos los casos se realizará desde la intención de rescatar los elementos más significativos para el análisis, intentando reflejar de forma panorámica aunque particular lo que éstas ofrecen.

Por otra parte, es necesario decir que si bien todas las asignaturas conservan en el tiempo su estructura de organización ello no ha garantizado la plena implementación de las propuestas presentes y descriptas en el plan, al menos en cuanto a las asignaturas Educación Física. Algunos Niveles 2 no forman parte de las propuestas actuales, a pesar de haber formado parte de intentos de aplicación¹⁹⁶, sin que su ausencia responda a una única razón.

De algún modo, transcurridos 17 años el Plan no ofrece “Ejes” que no respondan a la lógica más tradicional del campo, y puntualmente a lo más tradicional del mundo y la actualidad contemporánea. Por ello, y bajo distintos supuestos argumentos, el Plan carece de saberes vinculados a: prácticas acuáticas en general, excepto la tradicional Natación, como waterpolo, salvataje deportivo, hockey subacuático; prácticas de combate o lucha, como boxeo, yudo -a pesar de haber contado en algún momento con prácticas de este tipo-; prácticas descriptas y rotuladas como prácticas de élite como golf, equitación, surf, wind-surf. Esta aclaración en absoluto reviste un carácter propositivo, es necesaria en la antesala del trabajo con los programas para señalar algunas de sus singularidades. La formulación del plan pareciera responder y alienta una lógica panorámica y aperturista, inclusive en muchos

¹⁹⁶ Pueden tomarse los casos de Handball y Cestoball que no presentan Nivel 2, o Hockey que fue incorporado tardíamente, primero como Eje optativo y luego de forma permanente.

sentidos disruptiva; la implementación refuerza el discurso tradicional desde prácticas y saberes que se ajustan a él y cosifican la enseñanza.

Además, otro elemento distintivo radica en que si bien las asignaturas han vivido cambios, principalmente en cuanto a la ampliación y el fortalecimiento de sus estructuras de conducción, se observa una sustancial continuidad en los equipos y docentes, principalmente en los “Ejes”. Para el caso de la conducción son claros los movimientos dados en algunas cátedras, aunque la gran mayoría resulta de los equipos existentes previos al cambio de plan. Puede decirse que los y las docentes se desempeñan en sus espacios de formadores dando cuenta de experiencia y una extensa permanencia, que sin dudas refleja un saber legitimado, controlado por prácticas de evaluación y promoción propias del sistema -concursos docentes, selecciones docentes, producción, sistema de investigación y categorizaciones, etc.¹⁹⁷-, con el consecuente desarrollo discursivo que el ejercicio de profesional universitario demanda en las prácticas.

En cuanto a las asignaturas Teoría de la Educación Física allí la tarea es en cierto sentido más clara pues si bien la práctica de elaboración regular de programas es habitual muchos de ellos conservan las características y mantienen los contenidos en el tiempo desde el año 2000 al 2017, etapa que en este estudio se considera.

6.1.3. Asignaturas Educación Física 1, 2, 3, 4 y 5

En términos generales, el Plan establece lo siguiente:

“La finalidad de las asignaturas Educación Física es presentar a los estudiantes, en el marco de una estrecha relación entre la teoría y la práctica, los contenidos específicos de la disciplina y su articulación con aquellos que hacen a su enseñanza y aprendizaje en sus diversas modalidades en la educación formal y no formal. Para

¹⁹⁷ Al año 2010 el 93% de la Planta docente había validado y/o revalidado su cargo y función por medio de concursos regulares que implican la evaluación por medio de un tribunal constituido por representantes de los claustros, ponderando una instancia de clase de oposición, una propuesta pedagógica, una entrevista y la evaluación de antecedentes docentes. Las Selecciones docentes, herramienta de evaluación para la asignación de cargos docentes es otra forma de evaluación para casos que requieren de un cubrimiento de cargo eventual o para el caso de cargos nuevos que deben ser cubiertos en un plazo de tiempo más urgente, de manera interina o provisoria, por lo general con plazos de asignación más reducidos que en caso de los concursos regulares.

ello, Educación Física 1 abordará principalmente los siguientes temas, con especial referencia a la etapa del desarrollo que queda comprendida por el Nivel Inicial y el Primer y Segundo Ciclos de la EGB, es decir, la infancia, sin descuidar la relación con otras etapas del desarrollo y con los otros niveles y ciclos del sistema educativo”. (2000: 15-16)

y en orden sucesivo, para el caso de segundo año: “...con especial referencia a la etapa del desarrollo que queda comprendida entre el Segundo y Tercer Ciclo de la EGB, es decir, la infancia y la pubertad, sin descuidar la relación con otras etapas del desarrollo y con los otros niveles y ciclos del sistema educativo...”; para el tercer año: “...la etapa del desarrollo que queda comprendida por el Tercer Ciclo de la EGB y el Nivel Polimodal, es decir, la pubertad y la adolescencia, sin descuidar la relación con otras etapas del desarrollo y con los otros niveles y ciclos del sistema educativo...”; para el cuarto año: “...la etapa del desarrollo que queda comprendida por los niveles Polimodal y Superiores decir, la adolescencia y la juventud, sin descuidar la relación con otras etapas del desarrollo y con los otros niveles y ciclos del sistema educativo...”; y, para el quinto año: “...la edad adulta y a la vejez, sin descuidar la relación con otras etapas del desarrollo, y a la gestión y administración de actividades corporales y motrices para todas las edades...”. (2000: 15-16)

A su vez, sosteniendo para todos y cada uno de los casos y niveles lo siguiente:

- “los contenidos disciplinares, en relación con la lógica general de la disciplina, proporcionando herramientas precisas para el análisis de las características, propiedades y valores de los juegos, la gimnasia, los deportes, la vida en la naturaleza y al aire libre, la natación, etc., como prácticas sociales y educativas;
- la vinculación de estos contenidos con las teorías de la enseñanza y del aprendizaje y con los principios que se derivan de cada una de ellas en relación a la práctica de la enseñanza de la

Educación Física; la diversidad de marcos institucionales y político-contextuales (escuelas, clubes, colonias de vacaciones, etc.) como dimensión de análisis de la instrumentación didáctica, entendida ésta como el ordenamiento de las etapas que es preciso cubrir para la construcción y apropiación de los aprendizajes corporales y motrices;

- los aspectos técnicos y didácticos específicos de los distintos ejes que la componen”. (2000:15-16)

Como se puede ver a partir de esta puntualización, el sentido y la significatividad de la asignatura en la formación revisten de sumo valor e importancia, tanto por las diferentes dimensiones de prácticas abordadas como de los contextos en los cuales ellas se pueden desarrollar y, en consecuencia, por los requerimientos de saber y de discursos específicos que ello impone.

6.1.4. El caso de Educación Física 1¹⁹⁸

La asignatura, consigna programas que, en sus diversas presentaciones desde el año 2000 hasta el año 2008 -2002 (Crisorio) y 2004, 2006, 2008 y 2015 (Giles)¹⁹⁹- organizan los contenidos y temas a partir de dos y tres unidades. Inicialmente se propone organizar los contenidos (2002, dando continuidad a los programas anteriores de Gimnástica I) en dos partes: una enmarcada bajo el título “Ejes organizadores de los contenidos de la Educación Física”, en donde se define y conceptualiza los contenidos, el deporte, la gimnasia y el juego; y, otra bajo la denominación “Problemas de la enseñanza y el aprendizaje de la Educación Física. La didáctica de los contenidos de la Educación Física”, en donde se despliegan como temas la didáctica, los docentes, los alumnos y las prácticas. Este marco general, a primera vista,

¹⁹⁸ Como podrá verse en las referencias de los programas, los responsables de los mismos cambian a lo largo del tiempo, en parte por razón de los movimientos producidos por la implementación progresiva del Plan año a año, que incluyó materias a crear, y por otro lado dado en razón de que las estructuras de las mismas fueron variando producto de esa misma aplicación y del fortalecimiento y crecimiento de los cargos destinados a las distintas cátedras en esta etapa. Basta para ello observar los informes de gestión correspondientes a los períodos 2001-2004, 2004-2007 y 2007-2010 en los que evidencia el crecimiento y el fortalecimiento señalado.

¹⁹⁹ Programas de la asignatura Educación Física 1 Crisorio 2002 y Giles 2004, 2006, 2008 y 2015, aprobados por CA y CD en los años respectivos.

exhibe una dirección de tratamiento clara y fuertemente orientada a temas y problemas circunscriptos al contexto escolar. Prueba de ello es la bibliografía que sostiene la presentación. Abundan en ella materiales concernientes al contexto escolar y a las intervenciones didácticas para marcos e instituciones educativas escolares.

En ese marco, la Unidad 1 en su apartado a. “Los contenidos”, en razón del tema, impone el uso de materiales principalmente inherentes a la educación y a las instituciones escolares. Los textos excluyentes corresponden a producciones del Ministerio de Cultura de Educación de la Nación²⁰⁰ y producciones de Ángel Díaz Barriga, Lawrence Stenhouse y Ricardo Crisorio²⁰¹ -Coordinador y parte del equipo técnico de Educación Física en la Reforma Educativa de los años ‘90-. Luego en los apartados siguientes -b., c. y d.-, si bien parte de los temas y problemas exceden ese marco, conviven textos de iguales características y textos que engloban otros enfoques y particularidades conceptuales vinculadas a otros contextos, actores y políticas, como lo son los materiales y textos de Pierre Bourdieu, Ricardo Crisorio, Mariano Giraldes, Jean Piaget o Peter Arnold²⁰².

La Unidad 2 enmarca el tratamiento de los cuatro temas señalados a la luz de un problema general enunciado en el punto 2.b. como “Identidad de la Educación Física y diversidad de prácticas” cuestión en principio determinante para el enfoque de los contenidos y los temas, sin embargo los materiales no dan cuenta de las complejidades que ello supone e impone²⁰³, repitiendo

²⁰⁰ Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Secretaría de Programación y Evaluación Educativa, 1993, Documentos para la concertación, Serie A N° 6 “Orientaciones generales para acordar Contenidos Básicos Comunes”.

²⁰¹ Díaz Barriga, A. (1988) *Didáctica y Curriculum*, México, Nuevomar, caps. I y II; Stenhouse, L. (1991) *Investigación y desarrollo del curriculum*; y Crisorio R. (1995) “El problema de los contenidos en la Educación Física” en *Rev. Pista y patio* N° 3 y (1995) “Enfoque para los abordajes de los CBC desde la Educación Física” en *Serie Pedagógica* N° 2, FaHCE-UNLP, págs. 175-192.

²⁰² Bourdieu, P. (1985) “¿Cómo se puede ser deportista? En *Sociología y Cultura*, México, Grijalbo; Crisorio, R. (2001) “El deporte en la escuela ¿cuándo, cómo, para qué y por qué?, inédito; Giraldes, M. (1994) *El futuro anterior de la gimnasia*, Buenos Aires, Stadium; Piaget, J. (1991) “El juego” en *La formación del símbolo en el niño*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica; y, Arnold, P. (1991) *Educación Física, movimiento y curriculum*, Madrid, Morata.

²⁰³ Pensar la identidad en tanto problema supone abordarla en términos de proceso – observándola en su proceso de construcción, en las formas y relaciones que establece con sus propiedades y con otros campos, en las tensiones que produce, en sus transformaciones y productos- y en su estado actual. Los textos presentados tratan esta cuestión en un estado de cristalización y enfrentada a sí misma en planos de tensión que le restan en buena medida parte de su carácter, propiedades y dinámica. También impone pensarla, a partir de relevar su condición de práctica social, desde diversas perspectivas, cuestión no exhibida en los textos

orientaciones temáticas, conceptuales y relacionales presentes en la Unidad 1, incluidos varios textos ya mencionados y otros del mismo orden. No obstante aparecen dos publicaciones que expresan el comienzo de una línea de producciones que, aunque incipiente, resultan de investigaciones en el campo y desde el campo sobre problemas que implican nuevas perspectivas y representaciones sobre la educación física y sus prácticas, aunque reducidas inicialmente a preocupaciones conexas a la intervención pedagógica, a la escuela y al ejercicio profesional en ella y que, como se verá luego, reorientarán el desarrollo y el enfoque presente en la materia. Hacemos referencia a: Candreva A., Crisorio R. y GEPDEF²⁰⁴ (1996) “Educación Física: identidad y crisis” en *Revista Stadium N° 169*, Buenos Aires, Stadium y Furlán A., Crisorio R. y GEPDEF (2000) “Informe final del proyecto de investigación: Educación Física y Pedagogías: Prácticas y discursos”, La Plata, Inédito.

Los programas siguientes, 2004, 2006 y 2008 (Giles), mantienen estas particularidades y refuerzan el tratamiento de problemas en torno a la identidad disciplinar, punto que conlleva a la restructuración del mismo organizando la transmisión de saberes, prácticas y discursos en tres bloques: “La identidad profesional en educación física” -cuestión abordada como eje organizador a la vez en el curso de articulación y nivelación de ingreso a las carreras de educación física-; “Ejes organizadores de los contenidos de la educación física”, manteniendo como temas el deporte, la gimnasia y el juego, todos ellos en singular; y, “Problemas de la enseñanza y el aprendizaje de la educación física”, integrado por: la enseñanza, los contenidos -suprimido de la unidad 1.a. y colocado en esta-, los profesores, los estudiantes y las prácticas. A pesar de las modificaciones realizadas, en realidad el programa incorpora como novedad dos cuestiones: por una lado, consolida como eje estructurador a la

que la presentan. Referir a un objeto o problema en términos de práctica social implica necesariamente incorporar en él o ella su dinámica y los cambios que en él o ella se producen y producen. Cuando el objeto o problema se inmoviliza, se observa o considera cristalizado pierde su carácter de práctica social.

En tanto el término prácticas conlleva a un universo que refiere a todas la formas de expresión y desenvolvimiento, no solo a las que se visibilizan en la profesionalización de un campo, por lo cual no se reducen a la enseñanza, la investigación y la extensión aun cuando ellas claramente son prácticas, aunque no necesariamente las más relevantes. Por ejemplo, las prácticas de producir términos, códigos, claves, de dar lugar a lenguajes específicos son parte central.

²⁰⁴ Siglas correspondientes a Grupo de Estudios Pedagógicos y Didácticos en Educación Física conformado por los integrantes del equipo de investigación que incluía profesores de educación física, psicólogas y licencias en ciencias de la educación.

identidad disciplinar como problema transformando el tratamiento didáctico inicial, que el programa 2002 le otorgaba al situarlo en la unidad referida a ello, en un tratamiento teórico-conceptual que adquiere progresivamente volumen epistémico a partir de vincularlo con la dimensión de construcción posible y la noción ejercicio profesional. Por otra parte, en esta primera unidad, incorpora de forma explícita como tema “El cuerpo en la Educación Física”.

Este programa es presentado como programa de teóricos, y es a partir de él que se estructuran los programas de las “Escuelas” de la materia (Atletismo 1, Básquetbol 1, Juego y Recreación 1, Gimnasia 1; Gimnasia Artística y Deportiva 1, Softbol 1) que, como parte del mismo, responde a la lógica conceptual aquí enunciada y descripta desde la formulación y los materiales bibliográficos que la sostienen. Esta forma resulta de que, según el plan, las asignaturas educación física “...tienen por objeto el tratamiento teórico-técnico de los contenidos de la educación física (la Gimnasia, los Deportes, los Juegos y las Actividades al aire libre y de Vida en la Naturaleza) y sus formas particulares (Atletismo, Básquetbol, Juego y Recreación, etc.)”. (2006: 1)

A la vez, recurriendo a argumentos relativos a “la perspectiva crítica en la que se orienta el plan” se sostiene que la formación debe orientarse a hacer posible la conquista de una actitud experimental en la enseñanza de la educación física, “...en la necesidad de replantear los problemas educativos desde categorías que den cuenta de ellos en acuerdo con nuestra realidad...” a partir de “articular los problemas de identidad de la disciplina con la problemática pedagógica en una perspectiva social...” logrando la mejor significación “...en la articulación del conocimiento científico-técnico de la educación física y el conocimiento didáctico en relación con un quehacer pedagógico centrado en el movimiento y ejercido con conocimiento del contexto cultural y social” (2006: 1-2). Estas cuestiones dan cuenta de un objeto construido en una lógica que variará luego a la luz de las formulaciones realizadas en programas posteriores.

No es una cuestión menor señalar que la reforma educativa de los '90 tuvo como actor involucrado a la UNLP²⁰⁵ a través dos referentes institucionales en

²⁰⁵ Sin duda, esto significó un reconocimiento explícito a la institución y a la formación que en ella se impartía. En otras palabras, este hecho, por una parte, puso a la institución y sus referentes en un lugar de jerarquía y reconocimiento explícitos en torno al saber y a la

educación física, que a la vez contaban con un reconocimiento académico significativo a nivel nacional, en distintas medidas a nivel regional. Esto, sumado a la impronta pedagógica dada a los diseños elaborados para Educación Física, impactó con fuerza en las asignaturas Educación Física, como así también en las asignaturas Didácticas, y sus derivadas, que reflejaron un perfil y lineamientos próximos a los postulados en la transformación tanto en la letra conceptual de los contenidos básicos comunes, relevados como superados de los modelos previos y legitimadores de la educación física como disciplina escolar²⁰⁶, como en los materiales y textos propuestos para el tratamiento de los problemas inherentes a esas materias.

En este sentido, podemos recuperar palabras recientes del Profesor Sergio Lugüercho²⁰⁷, expresando y haciendo referencia a modificaciones dadas en la disciplina, resultado, entre otras cuestiones a modos de articulación y relación diferentes entre “lo epistemológico, lo técnico y lo metodológico”, por lo que sostiene:

“...cuando se dice que la educación física es un agente de salud, digo, nosotros somos profesores como cualquier otro profesor que va a la escuela a transmitir un saber, a partir de la Reforma Federal, de la Ley Federal de educación que instauró que la educación física tiene contenidos. No tiene más agentes (...) me parece un quiebre que nosotros transmitimos contenidos igual que las otras materias, ahora tengo claro de por qué esto de que el profesor y la profesora educación física tienen que

producción intelectual en el campo disciplinar. Por otra parte, permitió a estos actores en particular, como así también a otros actores de la comunidad académica, formadores en educación física en la institución, situarse en un lugar de referencia ineludible al momento de definir la disciplina, referir a sus problemas, relevar debilidades y fortalezas, plantear desafíos, dar cuenta de necesidades de producción y, fundamentalmente, al momento de situarla en el concierto de las disciplinas escolares y académicas.

²⁰⁶ Ciertamente, los desarrollos conceptuales logrados -con independencia de las consideraciones posibles de realizar hoy sobre ellos- permitieron legitimar la Educación Física en el ámbito escolar al punto que hoy nadie podría pensar una escuela en la que la esta disciplina no estuviera presente. El alcance nacional de las discusiones, los documentos elaborados y una parte significativa de la construcción elaborada permitieron consagrar formas y problemas como propios y significativos para el campo.

²⁰⁷ Entrevista al Profesor Sergio Lugüercho, Adjunto de la asignatura Educación Física 1, realizada el 26 de septiembre de 2018.

ir a la escuela a transmitir un saber que se fue construyendo socialmente y después con ese saber que cada uno haga lo que quiera...”. (2018: 6 y 7)

Como se mencionó antes, el programa en cuestión incluye como parte de la unidad inicial dos temas: la identidad profesional en el campo de la educación física y el cuerpo en la educación física, ambos temas principales que atraviesan y dan efecto a la totalidad del programa, sin ellos el mismo programa tendría otras dimensiones. Para el tratamiento de estos dos temas se recurre a materiales y textos producidos por el equipo de investigación²⁰⁸ abocado al problema de la identidad, que como parte del tejido de relaciones nacionales e internacionales en la etapa vincula sus discusiones con debates producidos en el campo considerando especialmente los desarrollos logrados por equipos y grupos de investigadores de reconocida trayectoria²⁰⁹. Esto se evidencia y expresa explícitamente también en la entrevista a Lugüercho, en al menos dos sentidos, por un lado en cuanto a lo que implica pensar en términos de investigación y de vinculación con el orden científico:

“...hoy mis clases están mucho más vinculadas, quizás si bien se trata quizás, o yo trato de hacer énfasis en lo epistemológico, discutir el saber científico que nos maneja la vida, la disciplina, ponerlo en cuestión y criticarlo. Si bien está puesto ahí yo que ahora tengo un poco más claro cómo articular las tres cosas entonces sí yo digo, sí

²⁰⁸ La conformación de este primer equipo de investigación daría lugar a diversas producciones, logradas a partir de un armado de tipo nacional -en realidad de orden local- y transnacional. Inicialmente los vínculos implicaron solo relaciones establecidas con referentes argentinos radicados en México como Eduardo Remedi y Alfredo Furlán, investigadores de reconocida trayectoria en el campo educativo. Luego, la vinculación estuvo más dirigida a un armado de producción y difusión con referentes de Brasil, siendo el vínculo Valter Bracht. Este segundo movimiento, da lugar a debates disciplinares en torno a problemas poco abordados en ese momento en la Educación Física -investigación, epistemología o campo-. En los próximos 10 años este marco variaría fuertemente, a partir de un sinnúmero de vínculos y relaciones institucionales generadas por una variedad de equipos, grupos, académicos e investigadores, que como consecuencia permitiría también variar fuertemente las categorías analíticas transmitidas.

²⁰⁹ Parte de las producciones a las que se hace referencia resultan de dos seminarios internacionales realizados en Brasil (Vitória) y Argentina (La Plata) que concluyeron en el libro *La educación física en Argentina y Brasil*, coordinado por Ricardo Crisorio y Valter Bracht, 2003, editado en ambos países. Esta producción resultó ser la cristalización de momentos de reflexividad y debates intensos y necesarios en un campo sometido a tensiones hasta entonces no registradas o traducidas en ideas y perspectivas críticas, al menos en Argentina pues en Brasil la tradición de producción se hallaba instalada, siendo en nuestro país algo incipiente.

cuando yo daba mis clases -refiriéndose a sus clases de Gimnasia 1- decía "...vamos a trabajar la resistencia aeróbica para mejorar la salud...", bueno hoy, probablemente lo que diría es como le dije a esta chica que me preguntaba acerca de un texto de Crisorio que se llama "Educación Física" que está en el libro *Estudios Críticos*, y que habla del surgimiento de la educación física como práctica corporal educativa, en reemplazo de la gimnástica, el proceso que en Europa se denominó la reforma de la gimnástica. Bueno, hoy yo le daría, hoy le daría, otra connotación, diría eso es así trabajar la resistencia aeróbica una determinada intensidad, todos esos parámetros para mejorar la salud, sí, bueno, sí es una verdad de la fisiología pero hoy yo digo bueno, hay una frase que a mí me gusta para pensar en ese sentido, como que antes en todo caso a mí me interesaba, creo que lo dice Foucault, yo me veo reflejado en eso, "antes me interesaban las verdades del pasado y ahora me interesa el pasado de nuestras verdades", y entonces tengo la posibilidad ahora de analizar el pasado de nuestras verdades y antes no, antes yo decía verdad y verdades y verdades y verdades y ahora una verdad yo la intentó discutir. Buenos sí, si haces esto mejora la salud, y eso está bien? Está bien sí, pero por qué lo haces? Bueno hoy le podemos decir, bueno mira, nosotros decimos que hay que mejorar la salud porque es el discurso médico que se instauró hacia finales del siglo 19, lo que explica Foucault, la medicalización, la sociedad, y nosotros somos un dispositivo más (...), y yo digo, yo lo discuto eso que mejore la salud, del que quiera mejorar la salud, el que no quiera mejorar la salud, en todo caso yo tengo que darle el elemento y enseñarle si no le puedo negar esa posibilidad...". (2018: 6)

y, por otro, en cuanto a los efectos de investigar, en tanto producciones posibles de los investigadores:

“...lo que me cambió a mí la cabeza fue la Maestría - refiriéndose a la carrera de posgrado Maestría en Educación Corporal, UNLP-, antes pensaba la disciplina en términos de la educación física más tradicional, cuando estaba en gimnasia, estoy hablando de Gimnasia 1, la pensaba en términos de desarrollar, en qué se basa una clase de gimnasia en desarrollar las capacidades motoras, en el mejoramiento de la salud, y bueno la evolución que ha ido teniendo, si vemos los programas de Educación Física 1, es como que se ha ido despegando de ese discurso, yo no lo he hecho el trabajo, no sé si nota pero me parece que se nota, o se tendría que notar, que no tenemos textos que no sean propios, son muy pocos los textos que recuerdo yo, sólo alguno que no sea propio, no me refiero a de textos de los que trabajamos en la cátedra, pueden ser textos de otros colegas de la facultad (...) queda algún texto como es el caso del texto de Elías, el texto de Mehl, el texto de las edades... Hay mucha producción que resultado de la investigación eso se ve, y que es de docentes de la carrera...”. (2018: 2 y 3)

Y a la vez destaca su proceso y detalla su modificación en la perspectiva de tratamiento de los temas, como parte del proceso y de los momentos y funciones cumplidas, que resulta por cierto muy interesante para situarse en contexto de proceso:

“...después me imagino yo en Gimnasia 1, cuando yo estaba en Gimnasia 1, no sé por ahí yo me organizo mentalmente y hablo de tres ejes: lo epistemológico lo técnico y lo metodológico, y pensando en esos tres ejes yo digo que fue cambiando. Mi posición está invertida con respecto cuando daba Gimnasia 1, con respecto a ahora. Cuando yo daba Gimnasia 1 estaba casi exclusivamente, fundamentalmente por una necesidad, pero por otro lado

también mis posibilidades en ese momento, si yo tengo que decir que era lo más importante, lo más importante era lo técnico, en segundo lugar lo metodológico y en lo epistemológico no había un planteo concreto, no tenía la posibilidad de realizar algo epistemológico. Hoy eso se ha dado vuelta totalmente, independientemente de que estoy en un rol distinto y que justamente me parece que los Ejes -en este caso en referencia a los Ejes que componen la estructura de los trabajos prácticos de la materia, como Gimnasia 1, Softbol 1, etc.- tiene la necesidad de dar un saber más técnico, si bien obviamente esto es también con fines de ser un poco más explicativo yo mismo no los puedo separar totalmente porque detrás de un discurso técnico vos estás pensando en algún lado el saber, entonces es imposible separarlo. Pero digo, creo que en esa época, cuando yo estaba dando gimnasia leía otras cosas, leía libros exclusivamente técnicos, por ejemplo, el último libro del entrenamiento de la fuerza con la pliometría y la facilitación neuromuscular propioceptiva, compraba libros de fisiología, tenía 6 libros de fisiología, de entrenamiento, y leía de eso y no mucho más. Empecé a leer otras cosas a partir de que empecé a cursar la Maestría, cosa que se fue incrementando. Al principio, creo yo empecé en el 2001, digamos que los primeros años de cursada era una cosa de leer y de comprender muchas veces poco de lo que leía, es que las cosas se fueron cimentando con el tiempo, porque en la Maestría te pasa lo mismo que en cualquier formación, lees lo que te dicen que tenes que leer y después vos empezás a leer lo que vos queres. En ese sentido, yo también empecé a conocer algunos autores y después me gustaron otros libros y de ese mismo autor que por ahí no dieron en la Maestría, un gran cambio...". (2018: 3-4)

A la vez, es muy clara la representación y los registros de Lugüercho con respecto al proceso, y en lo relativo a él mismo en el marco del proceso. Su perspectiva, sus experiencias, sus gustos y necesidades, su cuerpo y la función:

“...Mi período de Jefe de Trabajos Práctico fue relativamente corto porque, y en todo caso es un gran cambio, en la medida en que es un cargo raro, porque dejas de dar clase, yo recuerdo eso que para mí fue un gran trauma porque yo no quería dejar de dar clases y bueno no dábamos teórico, algunos creo quedan pero nosotros no dábamos teórico. Entonces fue una cosa que por otro lado no es que no me gustara esa función, o esa tarea de ser un intermediario entre los docentes los titulares y adjuntos y los estudiantes, pero es muchas veces más trabajo administrativo que académico. Igual no fue tanto tiempo porque, la verdad que no me acuerdo la fecha, al poco tiempo concurso para adjunto y ahí también fue una tarea totalmente distinta a partir de que la tarea de JTP la sigo haciendo hasta el día de hoy, lo relativo a la administración a pesar de que hay 4 Jefes de Trabajos Prácticos hoy, estuvimos años sin Jefe de Trabajos Prácticos, pero bueno ya toda la administración de notas es algo que yo lo tengo aceitado (...) ya lo tengo resuelto y en algún momento se lo tendré que transferir a alguien, pero no me molesta hacerlo, y para los demás sería una tarea nueva que alguien la tiene que aprender, me gusta eso, he ido incorporando cosas como el Blog. El Blog es algo a lo que hay que dedicarle tiempo que por ahí lo podría hacer un JTP, podría hacer el trabajo del Blog porque no hay nada complicado, es un trabajo en el que hay que saber cargar las cosas, resulta muy útil (...) en ese sentido es como que no ha cambiado tanto para mí ser Adjunto con respecto a las cosas que hacía antes pero después fue un gran cambio en estar exclusivamente

frente aún teórico una clase teórica, algo que formaba parte de una parte pequeña, al final de una clase siendo ayudante diplomado, muchas veces o algunas veces había una clase que era totalmente teórica pero en general se daba clase y después se hace una reflexión final sobre lo que se había estado haciendo en la clase de trabajos prácticos en el Eje, y acá bueno a mí me llevó, bueno por la forma que tengo, por ahí me dicen como que me gusta, no sé si por ahí me lo dicen para bien o para mal, pero me dicen que yo tengo que ir con la clase preparada. Como que voy bastante estructurado en ese sentido, como cuando armaba mis clases prácticas que tenía la planificación, claro yo voy y tengo que decir hoy vamos a hacer esto, bueno yo notó que no leen entonces me llevó impresas copias con preguntas y les digo bueno pónganse de a 3, el texto no lo voy a hablar yo, primero contesten esas preguntas y después vemos, y empiezan a contestar ustedes preguntas, y después decimos a ver qué dice la 1. Empiezo a dar clases y comparamos bueno “Hasta qué pregunta contestaste vos, bueno hasta la 4 y bueno está bien está claro y vos hasta qué pregunta contestaste”, y eso no es que se me ocurre hacerlo ahí ya lo tengo armado, entonces toda es organización digamos que es más complejo que hacer una clase de gimnasia que venía haciendo hace 20 años aunque siempre hace cosas distintas metes un material nuevo un juego o algo pero fue mucho más complejo para mí pensar, aparte como como que te decía si yo tendría que dar clase, ahora no sé cómo lo haría pero sí sé que no lo estaría haciendo como lo hacía, bueno cuando empecé a ser los teóricos no sabía cómo iba a seguir y no históricos como antes, por ahí cambió todos los años algo distinto hago...”. (2018: 4 y 5)

Volviendo al programa en cuestión, los materiales que acompañan el tratamiento son:

“BIBLIOGRAFÍA OBLIGATORIA

1. Bracht, V. y Crisorio, R., 2003, “Presentación”, en: *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*, Bracht, V. y Crisorio, R., La Plata, Al Margen.
2. Crisorio, R y Bracht, V., 2003, “Educación Física y Epistemología”, en: *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*, Bracht, V. y Crisorio, R., La Plata, Al Margen.
3. Giles, M., Molina Neto, V., y Kreusburg Molina, R., 2003, “Educación Física y formación profesional”, en: *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*, Bracht, V. y Crisorio, R., La Plata, Al Margen.
4. Ron, O. y Lopes de Paiva, F., 2003, “El campo de la Educación Física”, en, *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*, Bracht, V. y Crisorio, R., La Plata, Al Margen.
5. Villa, M. E. y Taborda de Oliveira, M., 2003, “Educación Física, corporalidad y escuela”, en: *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*, Bracht, V. y Crisorio, R., La Plata, Al Margen.
6. Furlán A., Crisorio, R. y GEPDEF, febrero de 2004, “Informe final del proyecto de investigación: Educación Física; distintas pedagogías en la formación docente”, La Plata, inédito.
7. Crisorio, R., 1995, "Enfoques para el abordaje de CBC desde la Educación Física", en: *Serie Pedagógica Nº 2*, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, págs. 175-192". (2006: 3-4 y 2008: 2)

Visto a la distancia, esto fue el inicio de una etapa en la que las asignaturas Educación Física principalmente, y, en menor medida, Teoría de la Educación Física comenzaron a trazar un discurso construido a partir del desarrollo de líneas de investigación desde las cuales se dio curso a un incipiente y efectivo proceso de producción intelectual, y fundamentalmente académica. Este proceso, hilvanado a partir de aquello que Eduardo Remedi llamó “recuperación de la propia práctica”, se caracterizó por su centralidad en problemas propios del campo de la educación física como: la identidad, el ejercicio profesional, las prácticas de investigación como herramienta para la producción y las prácticas de intervención escolar como formas legitimadas en el campo. En esta búsqueda también se encuentran presentes problemas como: el deporte, la gimnasia, la recreación y las actividades al aire libre y en la naturaleza, las prácticas inherentes al entrenamiento deportivo, las prácticas de rehabilitación -inicialmente cardíacas y luego ampliadas a otras formas de rehabilitación funcional-. Luego, años más tarde emerge más claramente el cuerpo como concepto articulador²¹⁰. En síntesis, la definición de temas y problemas inherentes al campo y la producción vinculada a ellos caracterizaron el devenir de esta etapa.

El programa 2008 (Giles) incorpora como cuestión distintiva en parte de su fundamentación la problemática del ingreso, en términos de articulación y nivelación:

“...el hecho de que la asignatura se ubique en el inicio de los estudios de grado obliga a pensar en una articulación necesaria en el pasaje desde las escuela de Educación Media, Escuela Secundaria hacia la Universidad para abordar problemáticas tales como: la diferencia entre la cultura escolar y la cultura de las instituciones formadoras, la adaptación del sujeto a un nuevo escenario social, nuevas maneras de usar los discursos

²¹⁰ Algunas cuestiones no menores de este proceso están vinculadas a decisiones de orden político académico. En ese sentido pueden señalarse dos: la creación de la Maestría en Educación Corporal -hecho acaecido en 2001, y que luego de prolongado período logró su acreditación recientemente-, dando cuenta así de un interés concreto por ubicar en el centro del debate lo relativo al cuerpo y la educación. Otra acción es la realización de las Jornadas de Investigación en Educación Corporal y las Jornadas Cuerpo y Cultura de la UNLP, en todos los casos, desarrolladas en los años 2000 y organizadas por el Departamento de Educación Física.

para que sean pertinentes a las nuevas situaciones de enseñanza, la construcción de una identidad subjetiva que comienza a delinearse...”. (2008: 1)

A la vez, si bien se resalta la significatividad y pertinencia del Curso y Estrategias de Articulación y Nivelación²¹¹ hecho por los alumnos como parte de su ingreso a la carrera se señala la necesidad de:

“...completar el trabajo realizado por la nivelación y brindar las herramientas para la comprensión de los problemas disciplinares de identidad, el estudio de sus contenidos y las relaciones de estos con la enseñanza y los aspectos político y culturales de las instituciones que les dan cabida”. (2008: 1)

forma que inequívocamente remite al peso de la identidad en la construcción del saber en la educación física, aunque en este programa acotado al orden escolar pues se la vincula solo a los contenidos. Programas posteriores, como el caso del programa 2015 resuelven los límites de esta orientación sosteniendo que:

“...completar el trabajo realizado por la nivelación y brindar las herramientas para la comprensión de las prácticas corporales como Eje de estudio de los problemas disciplinares en la determinación del estudio de sus contenidos, las relaciones de estos con la enseñanza, los aspectos políticos y culturales de las instituciones que le dan cabida. Por último, es nuestra intención establecer claramente, en el marco de la comprensión de las prácticas y de las prácticas corporales, un concepto de sujeto, de enseñanza, de aprendizaje, que supere las concepciones actuales en el campo que lo reducen a la unidad, a la integralidad y lo piensan como unificado en la conducta”. (2015: 2 y 3)

²¹¹ Este Curso forma parte las estrategias de articulación y nivelación desarrolladas desde la institución a los efectos de ofrecer herramientas que posibiliten y faciliten la vinculación e integración de los alumnos ingresantes a las carreras, como parte de las políticas aplicadas desde mediados de la década de los noventa y que, con varias modificaciones se ha aplicado hasta la fecha, organizado a partir de tratamientos teórico-prácticos.

Otra particularidad observada en el programa 2008 es que allí surge inicialmente que: "...la asignatura halla su mejor significación en la articulación del conocimiento de una educación corporal y el saber enseñar en relación con un quehacer educativo centrado en el movimiento y ejercido con conocimiento del contexto político" (2008: 1). En cambio en el programa 2010 se sostiene:

"...la asignatura halla su mejor significación en la articulación con una educación corporal, vinculada a la enseñanza en el plano educativo, centrada en el cuerpo y el movimiento, pero ejercida con un saber del contexto político e histórico. Su papel en el plan de estudios implica la articulación de tres tipos de análisis: el de los contenidos propiamente dichos, el de los problemas que plantea la enseñanza y el aprendizaje de los mismos, y el de los factores político-contextuales necesariamente presentes en la realidad en la que la enseñanza se desarrolla". (2010: 1)

Como puede verse, surge una diferencia significativa, aunque sutil, pues en el programa 2008 (Giles) se propone un saber enseñar vinculado al quehacer educativo centrado en el movimiento y en el programa 2010 (Giles) se plasma la idea de una enseñanza centrada en el cuerpo y el movimiento. La noción de cuerpo como referencia concreta da lugar a sentidos y significaciones diferentes y al menos con respecto a la noción de movimiento, implica una incorporación precisa y determinada; a la vez, a sostener como centro de tratamiento el movimiento, cuestión que tensiona a las diferentes posibles maneras de concebir el cuerpo. Sobre ello, una pregunta posible, inmediata, sería si es posible el movimiento sin cuerpo, o a la inversa si podemos pensar el cuerpo sin movimiento, con independencia de las consideraciones particulares que pueden realizarse en términos de la significatividad y las implicancias del movimiento en la educación física, y sujetos a lo sostenido en este programa, en una educación corporal.

Este conjunto de programas evidencia la progresiva construcción de un modo de pensar la disciplina, las prácticas y la enseñanza de éstas. En su versión 2015 (Giles) se consolidan posiciones y argumentaciones que se articulan -al menos en el ítem fundamentación- en torno conceptos como cuerpo y prácticas. En este sentido vale decir que, apoyándose en la perspectiva crítica

en la que se orienta el Plan, se postula una Educación Física presentada “desde las prácticas que propone, los discursos que la conforman y las relaciones que establece con otros campos académicos y profesionales” (2015: 3), cuestión que conduce “...a interpretar que el objeto de las asignaturas Educación Física debe articular los problemas de un campo de prácticas propias con la problemática educativa en una perspectiva política (...) de las acciones educativas, de nuestra sociedad, en relación con el cuerpo...” y ahora sí que “...halla su mejor significación en la articulación con una educación corporal, vinculada a la enseñanza en el plano educativo, centrada en el cuerpo, pero Ejercida con un saber del contexto político e histórico”, despejando de este modo las tensiones que produce diferenciar o destacar el movimiento como ajeno o externo al cuerpo.

Por otra parte, este programa propone, al igual que los anteriores:

“...establecer claramente, en el marco de la comprensión de las prácticas y de las prácticas corporales, un concepto de sujeto, de enseñanza, de aprendizaje, que supere las concepciones actuales en el campo que lo reducen a la unidad, a la integralidad y lo piensan como unificado en la conducta”. (2015: 4)

marco que vuelve a postular la idea de prácticas que requieren ser entendidas en distintas dimensiones, una de las cuales serían las corporales. En este caso, de nuevo podría formularse la pregunta ¿pueden las prácticas no ser corporales? Ahora bien, si la dimensión “corporal” presente en esa formulación resulta de la necesidad de resaltar ese carácter en virtud del conjunto de particularidades inherentes al campo, o bien en razón de los tipos y formas corporales específicas que en él se producen y desenvuelven, ello no resulta de la argumentación. Por el contrario, parece ser una forma de entender las prácticas, como corporales, y por lo tanto diferentes a otras prácticas, como si fuera posible referir a prácticas intelectuales, prácticas emocionales o vinculares y que éstas no fueran corporales o a la inversa. He aquí un punto de tensión naturalizado.

Por otra parte, el programa 2015 (Giles) presenta la particularidad de estar organizado a partir de una sección inicial en la que se presentan tres unidades, bibliografía, metodología de trabajo y un cronograma tentativo, luego de lo cual

se presentan los ejes que componen la materia (Atletismo 1, Básquetbol 1, Gimnasia Artística y Deportiva 1, Gimnasia 1, Juego y Recreación 1 y Softbol 1), bajo la misma estructura y detalle. Si bien este aspecto no es distintivo si resulta central que se encuentre presente en los programas de estas materias pues los estudiantes cursan estos ejes y en ellos se encuentra también el cuerpo, los cuerpos, y por lo tanto formas de significarlos, de practicarlos, de reconocerlos, de experimentarlos, de concebirlos, formas de saberlos. Hecha esta enunciación inicial sobre los cuerpos en los Ejes, sobre la que se volverá luego, corresponde enmarcar esto en la organización general del programa.

En primer lugar debe decirse que la fundamentación, casi como al pasar, desliza una formulación que luego particulariza en las distintas unidades y enmarca la perspectiva de abordaje. Hay allí una *cisura discursiva* pues las referencias al cuerpo están acompañadas de formulaciones que confrontan con la educación física desde categorías y prácticas que aparecen enunciadas como educación corporal y, luego seguidas de otras como prácticas corporales. La unidad 1 se titula “Educación Física o Educación Corporal. Las prácticas corporales y la educación física”, en la que se ubica a la educación física en la modernidad como una disciplina del organismo, presentando teorías, corrientes, debates y la investigación en Educación Física. Luego se propone el abordaje de la Educación Física y la construcción del campo de la Educación Corporal para avanzar sobre conceptos como cuerpo y prácticas corporales. También se abordan “Los problemas del cuerpo, el sujeto, la relación entre teoría y práctica, el objeto de estudio y la política en la Educación Física y en la Educación Corporal” (2015: 3). Para ello se trabaja puntualmente con textos de Ricardo Crisorio²¹², Marcelo Giles²¹³ y Michel

²¹² Crisorio, R. (2003) “Educación Física e identidad: Conocimiento, saber y verdad” en *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*. Bracht, V. y Crisorio, R. (coords.) (págs. 21-38). La Plata: Al Margen; (2009) “Educación Física” en *Estudios Críticos en Educación Física*. Crisorio, R. y Giles, M. (dir.) (págs. 45-58). La Plata: Al Margen; (2015) “Educación Corporal” en *Diccionario crítico de la educación física académica. Rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física en Argentina*. Carballo, C. (coord.) (págs. 167-175). La Plata: Prometeo Libros; y (2010) “Oralidad y escritura en la educación corporal. Problemática y perspectivas contemporáneas” en *El cuerpo práctico. Fragmentos y unidad. Homero y Platón: Dos paradigmas de la Educación Corporal*. (Tesis de Doctorado en Educación inédita). UNLP. La Plata.

²¹³ Giles, M. (2008) “Educación Corporal: Algunos problemas”. Ponencia presentada en el Panel: Educación Física y Educación Corporal. Matrices Corporales en las 1ras Jornadas de Cuerpo y Cultura, La Plata, UNLP y (2003) “Educación Física y formación profesional” en *La*

Foucault²¹⁴. Estos materiales permiten abordar temas y problemas como educación física, educación corporal, identidad, saber, campo, poder. Todos ellos inherentes a las formulaciones de la unidad.

Por otra parte la Unidad 2, concretamente orientada al abordaje de las prácticas corporales, postula como ejes organizadores de los contenidos de la educación física a: el deporte, la gimnasia y el juego. En todos los casos presentados como términos en singular, presentándolos desde su definición y en tanto conceptos y sus características. También refiere a sus procesos de construcción y constitución como prácticas corporales y educativas y los sitúa en la educación física escolar y no escolar. Para finalizar, en cada caso, refiere a su lógica y las contribuciones educativas.

En estos sentidos es representativa la posición sostenida por Lugüercho, que resulta de un intercambio en la entrevista, al ser consultado acerca de la forma de concebir al cuerpo, cuando se le señala que del programa parecería emerger la noción de cuerpo educado para la disponibilidad, a lo cual responde:

“L:²¹⁵...no me lo imagino así, esa es una frase que a mí no me gusta mucho porque disponibilidad corporal parece que está ahí, que ya forma parte de un capital genético, de un ser y nosotros, lo único que tenemos que hacer es desarrollarla, mejorarla. Eso me parece que responde a la mirada más tradicional de la educación física, la que responde a la idea de que hay un cuerpo natural, que hay un movimiento que es natural que simplemente lo que tenemos hay que desarrollarlo, mejorarlo. Nosotros por ejemplo la definición que manejamos siempre de gimnasia es la de técnicas que tienden al desarrollo o del mejoramiento de la relación del sujeto con el cuerpo, el medio. Bueno, tienden al desarrollo, ahora lo estamos pensando como que tratan de establecer una relación de

Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas. Bracht, V. y Crisório, R. (coords.) (págs. 211-228). La Plata: Al Margen.

²¹⁴ Foucault, M. (1996) “Del poder de soberanía al poder sobre la vida” en *Genealogía del racismo* (Undécima lección) (págs.193-214). La Plata: Editorial Altamira.

²¹⁵ “L” corresponde al entrevistado Sergio Lugüercho.

saber, no, y en ese sentido, me parece que sería mucho más bueno cómo daría las clases. Tendría que empezar a dar clases para saber cómo daría las clases.

E²¹⁶: ¿Las clases pensando en la disponibilidad a partir del desarrollo?

L: el acento estaría puesto en el saber, por eso digo hoy me doy cuenta que el rol tiene que ser, tendría que estar, vos podrías decir que por ahí en el programa no está marcado, es posible, yo no lo he analizado desde ese punto de vista, tendría que ser ese; bueno yo soy parte de un sistema educativo que tiene que transmitir un contenido que es relevante para el país, porque así se lo designa, sea gimnasio, deporte, lo que sea, yo tengo que transmitir un saber, tengo que ir a la escuela a enseñar, por eso no puedo pensarlo desde la perspectiva de desarrollar o de mejorar la disponibilidad corporal. Esa es la visión que en todo caso nosotros estamos criticando permanentemente, la visión de la educación física a la que no adherimos, a esa forma de para pensarlo. Esa noción de un cuerpo como objeto, que nosotros tenemos que trabajar en ese cuerpo orgánico para mejorarlo para desarrollarlo.

E: (...) Una cosa que necesito que precises, en la medida que puedas, cuando vos decís pensar en un saber, qué saberes podrían ser para el caso de la gimnasia, qué debería saber una persona practicando gimnasia, pensando en gimnasia o haciendo cosas en términos gímnicos?

L: Si yo eso también, no es algo que tengo absolutamente claro, porque incluso lo tenemos un poco en discusión, porque en algún momento hablamos “tiene que transmitir acerca de técnicas corporales, para qué, para mejorar,

²¹⁶ “E” corresponde al entrevistador.

por qué, porque la gimnasia es un conjunto de técnicas y hay que mejorar ese conjunto de técnicas, bueno para mejorar la postura”. Y en algún momento hablamos de habilidad y destreza, hoy nosotros estamos pensando que por ahí no sé si la habilidad, en la medida de cómo definimos habilidad, entraría dentro del campo específicamente gímico, nosotros más que nada nos podríamos dedicar a las destrezas, en la medida en que bueno yo tengo que considerar dos cosas: una de transmitir una técnica adecuada y después dar los componentes de la carga necesaria como para ... Ahora si después la destreza se transforma en habilidad va a depender de muchos otros factores más que de la gimnasia, en el sentido de que la habilidad es el uso inteligente de las destrezas, como se la ha definido, o el uso de una competencia, bueno ya no estaríamos hablando de la gimnasia, si eso lo tiene que demostrar mientras compite (...) Y todo eso está relacionado en la medida en que justamente la función te obliga a otro tipo de conocimientos porque antes estaba centrado en un aspecto de estas dimensiones, estaba más centrado en lo gímico, y ahora tengo que empezar a pensar en educación física entonces tenes que leer no sólo cosas que tengan que ver con la gimnasia, porque tengo que hablar de gimnasia, también tengo que hablar de deporte, tengo que hablar de juego y de la intervención, tengo que hablar de otras cosas, tengo que hablar de los problemas de la disciplina en sí, los problemas que tratamos nosotros entre la educación física y la educación corporal. Tengo que leer otras cosas, tengo que leer cosas que exceden, por supuesto, lo que está en el programa, es decir no sé si en el programa figura la palabra epistemología, no sé si figura en algún lado, pero yo tengo

que leer las diferencias entre epistemología y gnoseología esas cosas...”. (2018: 7-10)

La Unidad 3 refiere a prácticas de enseñanza de investigación y de gestión en educación física, considerando también aquí a éstas a partir de su definición y conceptualización. En cuanto a las prácticas de enseñanza plantea y describe niveles de articulación del método, los contenidos y objetivos como dos modelos y la espiral dialéctica de la enseñanza (síntesis y análisis), así como formula referencias en torno a la habilidad. Sobre las prácticas de investigación presenta la construcción del tema y la delimitación del tema de investigación; la formulación del problema de investigación y la determinación del objeto de investigación; el trabajo de campo y la recolección de los datos, los instrumentos a utilizar y las relaciones con los sentidos que los actores dan a sus prácticas. Para finalizar este apartado enuncia la formulación de las conclusiones, las tareas de escritura y la comunicabilidad de los resultados. Con respecto a las prácticas de gestión, además, a partir de plantear al diagnóstico como primer contacto con la realidad en la que se va a gestionar, luego sostienen como instancia posterior al diseño u organización de las acciones que constituirán la gestión propiamente dicha; la ejecución o la gestión propiamente dicha; la evaluación o el momento de integración que recorre los otros momentos descriptos, todo ello enmarcado en la vigilancia epistemológica como la explicitación metódica de las problemáticas y principios de construcción de la tarea de gestión.

Las unidades 2 y 3 muestran una bibliografía caracterizada por la convivencia de insumos propios de referentes en los temas puntuales, y cercanos a la orientación del programa, y textos de los propios docentes de la materia. Como ejemplo pueden tomarse los materiales de la unidad 2 en donde puede verse, en el caso del deporte los materiales utilizados corresponden a Norbert Elías y Eric Dunning²¹⁷, Ricardo Crisorio²¹⁸, Marcelo Giles²¹⁹ y Germán Hours²²⁰. En el

²¹⁷ Elías, N. y Dunning, E. (1992) “La búsqueda de la emoción en el ocio” en *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. Elías, N. y Dunning, E. (págs. 83-115). Madrid: Fondo de Cultura Económica.

²¹⁸ Crisorio, R. (2001) “El deporte en la escuela ¿cuándo, cómo, para qué, por qué?” en *Revista Versiones*. Buenos Aires. UBA.

²¹⁹ Giles, M. (2009) “El deporte. Un contenido en discusión” en *Estudios Críticos en Educación Física*. Crisorio, R. y Giles, M. (dir.) (págs. 243-257). La Plata: Al Margen.

caso de la gimnasia se utilizan materiales de Ricardo Crisorio y Marcelo Giles²²¹, Sergio Lugüercho²²² y Erwin Mehl²²³. Con respecto al juego los textos utilizados corresponden a Ricardo Crisorio y Marcelo Giles²²⁴, Jorge Nella²²⁵, Eduardo Pavlovsky y Hernán Kesselman²²⁶, y Sigmund Freud²²⁷. Desde una mirada panorámica y general puede verse que estos textos tienden a problematizar los conceptos que abordan en términos de las formulaciones y tensiones destacadas en el programa, combinando análisis y enunciaciones que representan posibilidades de pensarlos en contextos o situaciones diferenciadas, principalmente marcos educativos escolares y, en menor medida, marcos de desenvolvimientos y situaciones sociales generales considerados en perspectiva de análisis educativo.

Por otra parte, a modo de cierre provisorio en los intercambios de la entrevista, un punto distintivo del discurso sostenido por Lugüercho se sintetiza, en buena medida, en esta posición:

“...yo planteo, mi misión en los teóricos es tratar, en la guerra contra la naturaleza, bueno, yo creo que está mal dicho, porque en realidad no sé si es una guerra contra la naturaleza, es más la guerra contra la naturalización de algunas cosas que no son naturales (...) yo me paso siempre parte de la clase para aclarar que lo que dijo el autor en ese momento hoy ya no lo diría más, digo bueno este texto piensen que está escrito en 2008, entonces hoy

²²⁰ Hours, G. (2013) “La cuestión del humanismo” en *Los discursos de la enseñanza deportiva. Mitos, tradiciones y naturalizaciones. Análisis del discurso de la Iniciación Deportiva española*. (Tesis de Maestría en Deporte inédita). UNLP. La Plata.

²²¹ Crisorio R. y Giles M. (1999) “Apuntes para una didáctica de la educación física en el Tercer Ciclo de la EGB”, especialmente los títulos de “La gimnasia”, “Entre los Juegos motores y la gimnasia” (págs.8-10). Buenos Aires: MCyE.

²²² Lugüercho, S. (2009) “La gimnasia. Un contenido olvidado” en *Estudios Críticos en Educación Física*. Crisorio, R. y Giles, M. (Dir.) (págs. 207-221). La Plata: Al Margen.

²²³ Mehl, E. (1986) “Sobre la historia del concepto gimnástica” en *Citius, Altius y Fortius*, Separata del tomo IV, Fascículo 2. (págs. 161-201). Madrid: INEF Madrid.

²²⁴ Crisorio, R. y Giles, M. (1999) “Apuntes para una didáctica de la educación física en el Tercer Ciclo de la EGB”, especialmente los títulos de “Juegos motores”, “Entre los Juegos motores y el deporte” y “Entre los juegos motores y la Gimnasia” (págs. 8-10). Buenos Aires: MCyE.

²²⁵ Nella, J. (2009) “El juego. Un contenido ‘inútil’” en Crisorio, R. y Giles, M. (dir.) *Estudios críticos de Educación Física* (págs. 223-241). La Plata: Al Margen.

²²⁶ Pavlovsky, E. y Kesselman, H. (1990) “Historia de un espacio lúdico” en *Espacio y Creatividad* (págs. 5-45). Buenos Aires: Ediciones Ayllu.

²²⁷ Freud, S. (2006) “Apartado II” en *Obras completas: Más allá del principio del placer*. Vol. XVIII 1920-1922. 2da ed. 11ª reimp. (págs.12-17). Buenos Aires. Amorrortu.

el autor, no lo hablé con él, pero estoy seguro que no lo diría del mismo modo, no estaría pensando lo mismo. Y en ese sentido, yo digo esto del debate, porque no es para decir yo tengo razón, porque si tenes razón listo ya no digo nada (...) Por eso está todo en elaboración, todo va cambiando, no sé si siquiera es acercar posiciones...”.

(2018: 14)

posición que sin dudas conlleva a un recorrido necesario y que requiere dar forma a conceptos y debates, que de ningún modo pueden entenderse como cerrados o definitivos, cuestión que resulta saludable, en perspectiva formativa. Pasando a otro aspecto, como se señaló en páginas anteriores, este programa incluye los Ejes de la materia. Allí se presentan y desarrollan contenidos que refieren a lo que el programa presenta como prácticas corporales: atletismo, básquetbol, gimnasia, gimnasia artística y deportiva, juego y recreación y softbol. En todos los casos en sus niveles 1, esto es, planteando un abordaje con especial referencia a la etapa del desarrollo comprendida por el N. Inicial y Primer y Segundo Ciclos de la EGB, es decir, la infancia, sin descuidar la relación con otras etapas del desarrollo y con los otros niveles y ciclos del sistema educativo. Según lo establecido en el programa “...Cada uno de los Ejes a su vez posee un programa específico, donde se detallan sus contenidos peculiares que dan cuenta de las “particulares configuraciones del movimiento” y las pertinentes formas de abordar estos contenidos...”. (2015: 8)

Referir a la totalidad de estos ejes impondría a esta tesis una dimensión inabordable, por ello y resaltando que algunos ejes revisten de características y condiciones que permiten evidenciar más notoria, nítida y rápidamente las concepciones de cuerpo en las que sustentan la propuesta, como es el caso de Atletismo. Otro eje representativo sería Gimnasia pero dejamos a este para el nivel 2, comprendido en la asignatura Educación Física 2 pues allí se podría evidenciar más claramente formas de concebir el cuerpo en razón de tipos de complejidad y dimensiones más significativas dados los contenidos a tratar y profundizar.

A modo de presentación, el programa señala para el caso que:

“...los deportes se constituyen como contenidos, en tanto
y en cuanto son movimientos culturales y socialmente

configurados. Ahora bien, toda práctica corporal no es educativa en sí misma, sino que requiere ser transformada como educativa (...) Atletismo 1, se intentará tomar una posición crítica, respecto del atletismo como contenido, pues el carácter que ha adquirido la formación de deportistas y los discursos teóricos metodológicos en esta disciplina específica están vinculados a los saberes de la biología y la psicología evolutiva. El Eje Atletismo 1 intentará replantear esos problemas que forman parte de un modo de enseñar los contenidos, en la articulación con las prácticas corporales ligada a la enseñanza en el plano educativo, pero construida con un saber del contexto político e histórico. La enseñanza del atletismo estará centrada en las cuestiones específicas del deporte (entiéndase las variables que interviene en su lógica interna) en relación con la educación y el marco político, social, cultural en el que se encuentra inmerso”. (2015: 12)

En el punto 2, se plantean como objetivos: Transmitir un saber de la lógica interna de las distintas disciplinas atléticas para poder enseñarlas, en su futura labor profesional, y Desarrollar un pensamiento crítico sobre las prácticas corporales, especialmente el atletismo. Estos objetivos profundizan lo descripto como parte de la propuesta en la fundamentación, focalizando la mirada sobre referencias particulares del atletismo para considerar al momento de enseñarlo y, como requerimiento, el pensamiento crítico sobre éste en tanto “práctica corporal”.

La Unidad 1 del programa despliega “Las disciplinas del atletismo”: las carreras, los saltos y los lanzamientos, presentándolos en cada caso en sus formas y fundamentos, y considerando su abordaje. En el primer punto se plantea además “... Aplicación en las distintas situaciones en las diferentes contextos políticos-sociales”. (2015:12) Los materiales bibliográficos utilizados para ello son autoría de Emilio y Edgardo Mazzeo²²⁸ y Marcelo Giles²²⁹,

²²⁸ Mazzeo, E. y Mazzeo, E. (2008) *Atletismo para todos*. Buenos Aires. Editorial Stadium.

cubriendo con ello toda la extensión temática. Los especialistas Mazzeo cuentan con una extensa trayectoria en el Atletismo que los ubica como referentes regionales en la temática.

En la Unidad 2 se propone como tema y bibliografía lo siguiente:

“La enseñanza

El atletismo en la formación profesional. La problemática actual del atletismo como contenido educativo.

Tradiciones en la enseñanza del atletismo. Atletismo:

Ámbitos formal y no formal, particularidades de cada uno.

BIBLIOGRAFÍA OBLIGATORIA:

1) Farías, D. (2013). La enseñanza del atletismo: una propuesta desde su lógica interna. Ponencia en 10° Congreso Argentino y 5° Latinoamérica de Educación Física y Ciencias. Disponible en: [http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar/10o-ca-y-5o-l-efyc/actas-10-y-](http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar/10o-ca-y-5o-l-efyc/actas-10-y-5/Eje2_Mesa_A_Farias_ponencia.pdf)

[5/Eje2_Mesa_A_Farias_ponencia.pdf](http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar/10o-ca-y-5o-l-efyc/actas-10-y-5/Eje2_Mesa_A_Farias_ponencia.pdf)

2) Bordoli, E. (2013) Revisitando la enseñanza y lo curricular. Apuntes para pensar la igualdad. En *La escuela y lo justo. Ensayos acerca de la medida de lo posible*. Southwell, M. y Romano, A. (comps.). (pp. 179-211). Buenos Aires: UNIPE, Editorial universitaria.

3) Crisorio, R. (2001). La enseñanza del básquetbol. En *Educación Física & Ciencia*, Año 5. Departamento de Educación Física, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. (pp. 7-36)”. (2015: 13 y 14)

La formulación de los contenidos muestra una clara recuperación del saber en mayor medida, y desde, lógicas escolares que luego son acompañadas de consideraciones relativas a los contextos deportivos. A partir de la bibliografía utilizada, principalmente en lo concerniente a la Unidad 1, a pesar de las consideraciones críticas enunciadas y aun cuando se propone someter al

²²⁹ Giles, M. (2009) “El deporte. Un contenido en discusión” en *Estudios Críticos en Educación Física*. Crisorio, R. y Giles, M. (Dir.) (págs. 243-257). La Plata. Al Margen.

atletismo a revisión, concurrentemente se observa un fuerte apego a construcciones y requerimientos de orden deportivo y pedagógico. Los requerimientos de análisis omiten, al menos al considerar tanto los temas propuestos como la bibliografía utilizada, dimensiones como la comprensión y la internalización de usos corporales, las significaciones posibles de la ejercitación y la construcción de técnicas del y en el atletismo, los vínculos y vivencias emocionales propias de una prácticas que postula la eficacia y el rendimiento, y en particular los sentidos del atletismo como saber de formación ya que aun cuando se lo menciona no surge con claridad desde los textos. No obstante ello, también es visible la inclusión de temas transversales como la inclusión, cuestión que considerada en términos de la enseñanza de los deportes reviste de especial significación pues traza tensiones propias de escenarios que vinculan y reúnen dos formas distintas de concebir el orden social y las prácticas, en un lado la formulaciones y significaciones que construyen el orden deportivo moderno y por otro la inclusión como un derecho social igualitario.

Dicho esto, podrían formularse preguntas como ¿Qué implica y cuáles consecuencias produce proponer “Las disciplinas del atletismo”? ¿Qué cuerpos habilita el deporte? ¿Qué cuerpos requiere y promueve el atletismo? ¿Los cuerpos que significa el atletismo encuentran equivalencia con los cuerpos requeridos y promovidos, por lo tanto concebidos por el básquetbol? ¿Qué sentidos dan las técnicas al cuerpo y a los posibles usos corporales? ¿Qué cuerpos postula una lógica deportiva formulada en partes?

Otro elemento a considerar como parte del análisis es la propuesta metodológica, en donde se establece que:

“los alumnos deberán cumplir con 7 ítems.

- 1) Participación en las clases practicas
- 2) Preparación teórica de cada clase
- 3) Elaboración de fichero de actividades por parte de los alumnos SAF de cada clase.
- 4) Elaboración de materiales adaptados a los distintos ámbitos en los que trabajaremos y en función a las edades en cuestión.

- 5) Participaran de una observación obligatoria de algún torneo.
- 6) Participaran en la organización y o fiscalización de un evento escolar.
- 7) Participaran en carácter de atletas de un evento promocional o inter - comisiones.

Acompaña a estos requerimientos información que pondera aspectos pedagógicos del proceso, como surge de:

“Si bien las clases se enumeran con temas muy puntuales, cada una integran todos los temas a desarrollar. Los tiempos de trabajo en cada uno dependerán de las necesidades de los diferentes grupos, como así también de las actividades que surjan de las propuestas de los alumnos, ya que en diferentes momentos de las clases se buscará que ellos puedan identificar las problemáticas particulares”. (2015: 15)

Estas enunciaciones y requerimientos intentan completar un cuadro de prácticas relacionadas con marcos, encuadres y situaciones de experiencias y enseñanzas posibles, que responden a modos tradicionales estructurados y que representan formas de significación y desarrollo del atletismo. Evidentemente, queda fuera de esta perspectiva la posibilidad de considerar configuraciones que emerjan y resulten de nuevas situaciones o requerimientos prácticos, propios de actores que en su hacer producen nuevas formas posibles significadas como tales por estos. Por ejemplo, los eventos escolares suelen replicar formas tradicionales de las prácticas, organizaciones y fiscalizaciones atléticas, o propias del atletismo, aun cuando, por lo general se las presenta con adecuaciones de diversos órdenes de modo de garantizar su realización pero siempre como reproductoras del deporte formalmente entendido desde formas de correr, saltar y lanzar. Combinar, transformar, recrear estas formas no es parte de la propuesta, por lo que podría sostenerse que los cuerpos que se apropian de éstas lo hacen en los formatos hegemónicos. Formatos que requieren de disponibilidades predeterminadas, y por lo tanto, que encadenan a esos cuerpos a modelos externos, condicionando su libre e instaurador desenvolvimiento.

Por otra parte, es llamativo que en el programa se ausenten formulaciones relativas a aspectos u orden técnico, al menos como referencias conceptuales, más aun cuando tampoco se refiere ni da prevalencia alguna a otros aspectos que bien pueden contrapesar el orden de la técnica.

Siguiendo la orientación señalada por el Plan, si las asignaturas Educación Física responden a una perspectiva crítica, llevada esta al extremo o dada como forma de construcción y revisión de saberes, prácticas y discursos, la omisión del orden técnico impone un recorte significativo a toda conceptualización, sea deportiva, gímnica o lúdicas, y con ello un tipo de contenido presentado de forma incompleta, presentado en parte. Si tensionamos los saberes y las prácticas relativas a las técnicas -propias de los deportes configurados socialmente con ellas- con su propia configuración inevitablemente emergen el registro, el análisis y la comprensión del propio movimiento y desenvolvimiento corporal, el análisis, el compromiso, el esfuerzo y la disciplina como parte de los requerimientos propios de una conquista corporal; las sensaciones producidas a partir de un movimiento determinado externamente y sus diferencias con respecto a la construcción y significación de posturas y resoluciones frente a situaciones técnicas o tácticas esperadas o inesperadas, la elección deportiva como parte del registro corporal y social, entre muchas otros elementos configuradores posibles.

Es claro que el saber técnico resulta necesario, ineludible, en este caso imprescindible para saber y practicar el atletismo. Esto no necesariamente debe constituirse como un problema, es una referencia constitutiva de esa práctica, ese saber y ese discurso, por lo tanto, a la vez, constituyente. Saberes, prácticas y discursos que significan el cuerpo y dan sentido al cuerpo en esa referencia. Saber, práctica y discurso que en su configuración significa de formas diversas y en niveles diferentes sus componentes, sus rasgos y sus propiedades.

Relativizar o situar la técnica bajo otra denominación, por caso “acción”, es de algún modo funcional a una perspectiva de cuerpo que responde a requerimientos externos, ajenos a aquello que la significa, ajeno a requerimientos disciplinares, comprometidos con formas externas, que sin proponérselo tributan a formas hegemónicas y homogeneizadores tradicionales. Formas que postulan falsos debates, en los que pareciera haber

luz detrás de formulaciones limitadas a los opuestos, a lo que pude y debe ser solo falso o verdadero, no diverso, ni inestable, no variable, no posible de ser resignificado. ¿Pueden los cuerpos y las prácticas generar nuevas maneras de concebir el saltar, el lanzar y el correr? ¿Cómo significamos “las disciplinas del atletismo” entonces si sostenemos una posición crítica? ¿De qué forma disciplinamos los cuerpos desde el atletismo? Estas preguntas no se pueden responder desde verdadero o falso, desde sí o no. Reclaman argumentos. Exigen dar cuenta de tensiones. Suponen simetrías y asimetrías. Imponen considerar lo diverso y lo singular sin por ello desconocer lo específico y general. Todo ello complejidad necesaria y estructurante de la configuración.

6.1.5. El caso de Educación Física 2

Esta materia, en algún sentido y hasta el año 2009, fue presentada como una continuidad y en articulación con la estructura lograda en Educación Física 1. Por ello, en gran medida tanto los contenidos propuestos como los textos utilizados reflejan cierta proximidad. Esto resultó de un acuerdo establecido entre los Titulares de las asignaturas en la intención de lograr una vinculación, evidenciada tanto desde la articulación estructural como desde su forma conceptual, que diera a ambas coherencia y continuación posibles de ser pensadas y propuestas al menos en las etapas que en estas materias se abordan (etapas de la infancia y la juventud). Esos acuerdos y coincidencias son visiblemente acreditables en lo concerniente a estructura y organización del programa y en lo relativo a perspectivas teóricas, al menos hasta el año 2006. Ambas materias están organizadas en pocas unidades y recuperan textos clásicos y textos contemporáneos, incluidos materiales producidos por profesores de las mismas.

Los programas 2002 y 2008²³⁰ (Ron) guardan el mismo formato y se apoyan en la misma bibliografía. En cambio el programa 2010 (Ron) comienza a mostrar algunas diferencias que luego se cristalizan de forma más clara en los programas siguientes -2012, 2014 y 2017 (Ron)²³¹-, mostrando en este sentido algunas diferencias sustantivas con respecto a los anteriores. Como se señaló antes, por una parte, todos los programas mantienen textos clásicos

²³⁰ Programas de la asignatura Educación Física 2, Ron 2002 y 2008 aprobados por CA en el año respectivo.

²³¹ Programas de la asignatura Educación Física 2, Ron 2010, 2012, 2014 y 2017 aprobados por CD en el año respectivo.

referenciales que presentan el estado de las discusiones dadas en el campo académico de la educación física en torno a problemas relativos a los contenidos y las prácticas²³². Por otra parte, progresivamente se incluyen textos de producción académica²³³ de los propios referentes académicos involucrados en investigación²³⁴, del mismo modo que sucediera en Educación Física 1. También, como cuestión característica, los programas incluyen textos producidos por investigadores de otras universidades nacionales²³⁵. Esta combinación de textos clásicos y textos contemporáneos evidencia una perspectiva histórica, una mirada que integra y vincula diferentes instancias y momentos del proceso de configuración de los temas, problemas y debates. En este sentido, también refleja las tensiones entre las formas de pensar el campo de la educación física y las nociones de cuerpo que en él se configuran y producen.

A la vez, se observan dos aspectos distintivos: la formulación de temas es presentada desde una mirada tendiente a recuperar la diversidad y la

²³² Para el caso podemos mencionar: Parlebás, P., Scheines, G., Lapierre, A., 1995, "Problemas del juego en la Educación Física" y Furlán, A., Giraldes, M. y Ravagni, E., 1997, "Mesa redonda: El cuerpo y el movimiento en nuestra sociedad y cultura", en: *Actas 2° Congreso de Educación Física y Ciencias*, La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de Educación; Giraldes, M., 2001, *El futuro anterior de la gimnasia*, Buenos Aires, Stadium, Tercera parte, Capítulos 3, 4 y 5; Mehl, E., 1986, "Sobre la historia del concepto gimnástica", en *Citius, Altius y Fortius*, Separata del tomo IV, Fascículo 2, Madrid, INEF Madrid.

²³³ A modo descriptivo, a la vez, lo producido a partir de este proceso también circula y forma parte del material de uso y consulta en las universidades nacionales argentinas en las que se imparte formación en Educación Física, como son los casos de UNRío Cuarto, UNComahue-CRUB, UNTucumán, UNLa Matanza y más de forma más recientemente en los casos de la UNJ. C. Paz y la UNAvellaneda. Sin embargo no se observa, al menos en el tiempo, la misma presencia y uso de esos materiales en la definición y formulación de políticas públicas, excepto en los casos en que éstas son elaboradas por profesionales de las universidades nacionales. Tanto la presencia y la utilización de los materiales en las universidades, sin dudas resulta de la significatividad de lo producido pero a la vez responde a otras razones como los intercambios académicos realizados, el desarrollo de posgrados y la producción digital, cuestiones que permitieron su divulgación y circulación en países de la región como Brasil, Colombia y Uruguay. Como dato particular, y como puede verse en los registros de Memoria Académica de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, en términos de acceso digital, la consulta de estos materiales muestran un nivel elevado en América en toda su extensión y, en menor medida, en Europa.

²³⁴ Cachorro, G., Vago, T., 2003, "Educación Física y cultura escolar", en *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*, Bracht, V. y Crisorio, R., La Plata, Al Margen y Ron, O. y equipo, 2009 "La enseñanza de los deportes en las instituciones deportivas en la infancia y en la juventud. Criterios, principios y lógicas que la estructuran", en *Revista Educación Física: experiencias e investigaciones*, DEF, CRUB-UNCo (www.revistaefei.com.ar).

²³⁵ Rodríguez, María G. y Caparroz, F., 2003, "Educación Física, Contenidos Básicos Comunes y Parámetros Curriculares Nacionales" en *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*, Bracht, V. y Crisorio, R., La Plata, Al Margen y Rivero, I., 2011, "Qué es el juego", "Qué es el jugar", en *El juego en las planificaciones de Educación Física. Intencionalidad educativa y prácticas docentes*, Rivero I., Buenos Aires, Noveduc.

pluralidad de los conceptos y las prácticas, principalmente formulando los contenidos y temas en modo del plural. Por otro, sobresalen dos modificaciones que resultan de la reinterpretación de pautas y posibilidades planteadas desde las reglamentaciones, que implican la consideración de derechos vinculados a la enseñanza y la formación, y que en razón de sus potenciales efectos, claramente dan cuenta de un movimiento significativo en términos de perspectivas del saber, las prácticas y los discursos. Una modificación está relacionada con la inclusión de un sistema de promoción sin examen final. La otra con la condición de alumno libre.

El uso del plural por sobre el singular muestra la intención de referenciar a los términos y conceptos en su dinámica de cambio, propia de todo concepto construido en un proceso histórico que no se detiene y que contiene elementos del pasado, del presente y que necesariamente, al referirlo en términos educativos, incluye la perspectiva de futuro. Esta es claramente una instancia de ruptura con las cristalizaciones que postula y requiere la escuela, la educación escolar, para justificar y dar curso a sus formas normalizadoras y homogeneizadoras, que como consecuencia sostienen y postulan también cuerpos sujetos a normas y formas universales -cuanto más universales posibles mejor- y homogeneizadoras. Conceptualizaciones que reflejan pensamientos con pretensiones inmovilizadoras.

De igual forma, lo que completa esta evidencia es el uso del término prácticas, concretamente al sostener la organización de los conceptos vinculados a las prácticas en las que ellos se significan como: “prácticas lúdicas, prácticas gímnicas y prácticas deportivas”; forma claramente diferente, por cierto más diversa y plural que la tradicional presentación de los conceptos en perspectiva esencialista, y así supuestamente puras e invariables como: juego, gimnasia y deporte. Estas formulaciones, de algún modo fuerzan el desvanecimiento de las cristalizaciones conceptuales que el singular elabora.

Por otra parte, corresponde señalar que el juego el deporte o la gimnasia como tales no existen, son conceptos que utilizamos para referir a prácticas, gustos, instituciones. Existen juegos, gimnasia y deportes y en ellos expresiones, intensiones, convenciones, gustos, aspiraciones, leyes, costumbres que los definen y transforman de forma constante y permanente, dando lugar a sentidos y significados diversos, implicando cuerpos diversos.

Para una mejor apreciación del caso conviene describir los programas y sus modificaciones, al menos en sus aspectos más salientes.

En referencia a cuestiones de orden estructural y conceptual, todos los programas de la materia vigentes desde el año son organizados a partir de dos unidades: una primera referida a los saberes, prácticas y discursos de la educación física, y, una segunda unidad, caracterizada por presentar los problemas y propuestas relativas al abordaje de esos saberes. En ambos casos, tal y como lo establece el Plan, el tratamiento se centra en la etapa comprendida entre los 9-10 años y los 14-15 años, sin embargo en los programas se sostiene que abordar esta etapa impone, necesariamente, considerar etapas anteriores y posteriores, de modo de dar sentido a las particularidades, cambios y procesos que la etapa presenta. De algún modo, referir a la juventud impone presentar a la infancia para describir y señalar particularidades de cada una de ella y así significarlas, del mismo modo que la juventud puede ser significada considerando cambios o procesos que conllevan a la adultez y la adultez mayor.

En el proceso se observa como inicialmente, en articulación y como continuidad con las propuestas desarrolladas desde Educación Física 1, la Unidad 1 se denomina o titula “Los contenidos de la Educación”, abordando “El juego”, “La gimnasia” y “Los Deportes” centrando el tratamiento en su definición y conceptualización, en las contribuciones a la formación personal y a su tratamiento en el 2° y 3° Ciclos de la EGB y en el ámbito no formal. Esta estructura y forma de presentación se mantiene hasta el programa 2010 (Ron). Luego el programa 2012 (Ron), si bien mantiene la misma estructura para la unidad, en lo relativo a esos tres saberes comienza a referir a sus características y lógicas por sobre su definición y estructura. Este movimiento conceptual implica trabajar en un plano diferente que permite relevar cuestiones que, si bien son mencionadas en programas anteriores como procesos de formación o configuración, implican relevamientos más amplios y panorámicos sobre esos saberes. Claramente no es lo mismo suponer un saber inmovilizado, invariable, inequívoco que reconocer a ese saber, y por lo tanto a las prácticas y discursos en él conformadas, movilidad, variabilidad y múltiples sentidos.

Los programas posteriores -2014 y 2017 (Ron)²³⁶- avanzan en estos sentidos al punto de presentar a la unidad bajo la denominación de “Contenidos, saberes y prácticas de la Educación Física”, manteniendo así la particular forma de pensarla fuertemente en términos escolares -de ahí la referencia a contenidos- sin desprenderla de la noción de saberes y prácticas, implicándola en una perspectiva que permite referir a la educación física efectivamente como una práctica social y no solo como su mención. Acompañan este movimiento conceptual las titulaciones de los apartados de la unidad: “El juego y el jugar”, “La gimnasia y las prácticas gímnicas” y “Los deportes y las prácticas deportivas”, dando así señales de una perspectiva centrada en la pluralidad y diversidades posibles. En este sentido, abriendo el análisis a pluralidades de lógicas, cuerpos y sentidos. Acompaña este tipo de modificación la presencia de textos clásicos o referenciales para los debates que las unidades plantean y textos de tratamiento más panorámico sobre los problemas presentados. Así acompañan esta unidad, por ejemplo, materiales que presentan debates en torno al juego entre Pierre Parlebas, Graciela Scheines y André Lapierre²³⁷ o sobre la gimnasia entre Alfredo Furlán, Mariano Giraldes y Eduardo Ravagni²³⁸. O textos que recuperan la mirada panorámica dada por Norbert Elías²³⁹. Todos ellos materiales que permiten pensar al juego, la gimnasia y los deportes en términos sociales, culturales e históricos, cuestión claramente “panoramizadora” que da lugar a considerar los saberes y

²³⁶ No obstante lo descripto, el aspecto sobresaliente en este proceso tiene relación, principalmente, con dos cuestiones: por un lado, la aplicación de un sistema de cursada y acreditación diferente, que combina la coexistencia de la promoción con y sin examen final a partir de reconocer la segunda como un derecho, que dada la complejidad de la materia no incluye en la aprobación de los trabajos prácticos la exigencia de una “nota piso” como así tampoco la obligatoriedad de aprobar todos los ejes al momento de cursarla en esa condición. Por otro lado, el programa 2017 permite rendir los trabajos prácticos en condición de alumno libre. Cuestiones ambas que en sí implican una perspectiva de cuerpo, prácticas, saberes y discursos diferentes a la hegemónica tradicional que impone y reclama cuerpos regulados, normados y exigidos en la acción. En ese marco se desvanecen las formas de cuerpo normalizadas desde esencia y lo unívoco.

²³⁷ Parlebas, P., Scheines, G., Lapierre, A. (1995) “Problemas del juego en la Educación Física” en *Actas 1° Congreso de Educación Física y Ciencias*. La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de Educación.

²³⁸ Furlán, A., Giraldes, M. y Ravagni, E. (1997) “Mesa redonda: El cuerpo y el movimiento en nuestra sociedad y cultura” en *Actas 2° Congreso de Educación Física y Ciencias*. La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de Educación.

²³⁹ Elías, N. (1996) “Introducción” en N. Elías y E. Dunning, *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. México, Fondo de Cultura Económica.

prácticas en términos dinámicos y variables, y con ello habilitando la posibilidad de resignificación de discursos y cuerpos presentes en ellos.

A la vez, permanecen materiales que dan cuenta de tensiones y debates clásicos y principales como materiales de Eduardo Pavlovsky y Hernán Kesselman²⁴⁰ o Mariano Giraldes²⁴¹, que integrados o puestos en relación con aquellos habilitan perspectivas múltiples y diferenciales, dando lugar nuevas tensiones o posibles divergencias por sobre la convergencia y univocidad como forma conceptual de referir a los saberes y las prácticas que presentan.

En la Unidad 2 suceden cosas similares, los programas iniciales refieren a “La Didáctica de los contenidos de la Educación Física” -claramente pensada en términos escolarizados-, en cambio los programas 2014-2017 avanzan hacia “Las enseñanzas y los contextos de intervención”, dando cuenta de una suma de variables más diversa. Allí la nueva forma, sin abandonar la perspectiva del enseñar, refiere a “El contenido y los saberes”, “El profesor”, “El estudiante y el practicante” y “Las prácticas y las instituciones”. Claramente lo plural prevalece sobre la perspectiva de lo único, simple e indiviso. Los materiales utilizados que acompañan esta perspectiva dan continuidad a lo señalado anteriormente en el caso de la Unidad 1. A modo de ejemplo, debates dados entre Ricardo Crisorio, Alfredo Furlán y Eduardo Remedi²⁴² y textos de Osvaldo Ron y Jorge Fridman²⁴³ y Claudia Bracchi y Viviana Seoane²⁴⁴ permiten presentar tensiones y perspectivas que habilitan nuevamente la pluralidad por sobre lo único e indiviso, lo panorámico y general sin desprenderse de lo parcial y focal. Así prevalecen las lógicas sin desprenderse de la lógica, la dinámica y variabilidad por sobre lo constante e invariable. La Educación Física parece

²⁴⁰ Pavlovsky, E. y Kesselman, H. (2007). *Espacios y creatividad*. Buenos Aires. Galerna.

²⁴¹ Giraldes, M. (2001). *El futuro anterior de la gimnasia*. Buenos Aires, Stadium, Tercera parte, Capítulos 3, 4 y 5.

²⁴² Crisorio, R., Furlán, A. y Remedi, E. (1997) “Mesa Redonda: Contribuciones a la didáctica de la Educación Física” en *Actas 2° Congreso de Educación Física y Ciencias*. La Plata, FaHCE.

²⁴³ Ron, O. y Fridman, J., coordinadores. (2017) *La Educación Física en la escuela y su enseñanza. Homogeneidades, diversidades y particularidades*. FaHCE-UNLP. Colección Diálogos en Educación Física (AEIEF-IdIHCS, Conicet-UNLP).

Ron, O. (2013). ¡Qué de la educación física! Características, lógicas y prácticas. En Cachorro, G. y Cambor E., coordinadores. *Educación Física y Ciencias. Abordajes desde la pluralidad*. Buenos Aires. Editorial Biblos. Herramientas educativas.

²⁴⁴ Bracchi, C. y Seoane, V. (2010) “Nuevas juventudes: Acerca de trayectorias juveniles, educación secundaria e inclusión social”. Entrevista a Claudia Bracchi y Viviana Seoane en *Dossier Nuevas juventudes, socialización y escolarización: perspectivas de la investigación socioeducativa*. Archivos de Ciencias de la Educación. 4a. época. Año 4, No. 4, p. 67-86

mostrar aquí nuevas formas de pensarse en términos de práctica social. En esa formulación emergen otros cuerpos posibles, cuerpos no ya limitados al uso instrumental o normalizador, en parte habilitados a nuevas formas de uso y valoración, enmarcados en perspectivas más dinámicas, posibles de significarse en los cambios sin por ello negar usos instrumentales del mismo, intentando integrarlos o pensarlos en términos de “cuerpos que son siendo”.

Por otra parte, la Unidad 2 refiere sitúa a los saberes, las prácticas y los discursos con relación a la enseñanza pero centralmente en referencia a los contextos de intervención. Esto desplaza las posibles concepciones de cuerpo hacia instituciones, marcos, contextos de diversas índoles, al menos en términos potenciales. Aparecen en esta formulación tres textos, entre varios posibles de considerar, que dan lugar a esa posibilidad de pensar la Educación Física, el cuerpo y los cuerpos, puntualmente los materiales de Claudia Bracchi y Viviana Seoane referido a juventudes y trayectorias; el material de Osvaldo Ron resultado del estudio realizado sobre instituciones deportivas y el texto de Pablo Scharagrodsky en el cual afronta al cuerpo en la escuela. Todos ellos materiales que aportan a pensar en estas dimensiones.

A la vez, estos programas no tensionan la Educación Física en relación a otras posibles formas de presentarla, como tampoco en relación a campos que pudieran suplirla como surge del programa de la materia anterior. Aquí se desmenuza a la Educación Física abordando sus características y lógicas, pensando a estos en términos de pluralidades que la significan y constituyen, tensionando desde los textos y las perspectivas que estos definen y enmarcan. Tampoco surgen en la fundamentación y los objetivos referencias con respecto al cuerpo aunque resulta evidente que los textos y las pluralidades que ellos evidencian dan lugar a la convivencia de diferentes cuerpos posibles.

A modo ilustrativo puede observarse que en la fundamentación se plantea:

“...Educación Física 2, tienen por objeto, en el marco de una estrecha relación entre teoría y práctica, el tratamiento teórico-práctico de la educación física a partir de sus contenidos, saberes y prácticas que se articulan en las asignatura (Básquetbol, Fútbol, Gimnasia, Gimnasia Artística y Deportiva, Juego y Recreación, Natación, Voleibol, etc.).

Desde una perspectiva analítica, reflexiva, crítica y propositiva que postula y exige una formación que posibilite la conquista de una actitud experimental en la transmisión de la educación física se plantean problemas educativos y categorías propias que permiten dar cuenta de una realidad práctica y de intervención propia y específica. Por ello, se integran en el desarrollo del programa problemas de identidad profesional en perspectiva educativa desde diversas dimensiones conceptuales y políticas.

El papel de la asignatura en la formación sostiene tres tipos de análisis: el de los contenidos, saberes y prácticas propiamente dichas, el de los problemas que plantean la enseñanza y el aprendizaje de éstas, y el de los factores políticos, contextuales e institucionales en los que se integra y desarrolla". (2017: 2)

A la vez, no hay mención o referencia a subordinación alguna al movimiento o las técnicas de movimiento aunque sí se observa en la formulación de contenidos un concepto estructurante, la noción de prácticas lúdicas, gímnicas y deportivas, acompañado con textos de referencia de Eduardo Galeano y Hernán Kesselman, Alfredo Furlán, Mariano Giraldes y Eduardo Ravagni; Osvaldo Ron y Pablo Scharagrodsky²⁴⁵, entre otros.

Por otra parte, Educación Física 2, desde el programa 2010 (Ron), incluye a la totalidad de los Ejes de la materia presentando en cada caso los contenidos que abordan, la bibliografía, la metodología de trabajo y las condiciones de cursada y de regularidad. Componen la materia, como fue señalado antes, los

²⁴⁵ Pavlovsky, E. y Kesselman, H. (2007) *Espacios y creatividad*. Buenos Aires. Galerna; Furlán, A., Giraldes, M. y Ravagni, E. (1997) "Mesa redonda: El cuerpo y el movimiento en nuestra sociedad y cultura" en *Actas 2° Congreso de Educación Física y Ciencias*. La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de Educación; Ron, O. (2013) "¡Qué de la educación física! Características, lógicas y prácticas" en Cachorro, G. y Cambor E., coordinadores. *Educación Física y Ciencias. Abordajes desde la pluralidad*. Buenos Aires. Editorial Biblos. Herramientas educativas; Ron, O. y equipo, (2006) "Educación Física y deportes: las instituciones deportivas y sus actores" en *Revista Educación Física y Ciencia*, Año 8. DEF, FaHCE-UNLP y, Scharagrodsky, P. (2015) "El cuerpo en la escuela" en *Explora. Pedagogía*. Programa de capacitación multimedial. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación.

Ejes: Básquetbol 2, Gimnasia Artística y Deportiva 2, Gimnasia 2, Juego y Recreación 2, Fútbol 2, Natación 2 y Vóleybol 2. La materia, ampliando las perspectivas presentadas en el Plan 2000 amplía las posibilidades de cursada a todos los alumnos y alumnas sin distinción de sexo para todos los ejes como parte de modificaciones realizadas en los últimos años. Al igual que lo que sucede en la materia anterior, abordar la totalidad de los ejes impondría a este estudio una dimensión ilimitada y excesivamente extensa, por ello considerando las particularidades y características de cada uno de ellos se trabajará puntualmente con el Eje Gimnasia 2, en tanto ofrece condiciones ideales para abordar concepciones de cuerpo educado presentes en el programa.

El Eje Gimnasia 2, en términos generales plantea, una primera unidad en la que se presenta a la gimnasia como práctica social, a partir de lo cual es abordada conceptualmente y en referencia a las características que muestra en los diversos ámbitos institucionales. Se presenta la “gimnasia síntesis” y las diferentes tendencias o corrientes de las gimnasias para el abordaje de las capacidades corporales, las gimnasias tradicionales y actuales y sus respectivas técnicas de movimiento, entre otras, así como los test iniciales de medición indirecta cualitativos y cuantitativos y evaluaciones desde el concepto de la teoría de los desequilibrios musculares y evaluación funcional del movimiento. A la vez, se abordan las destrezas y habilidades, análisis de su ejecución, ajustes posturales adecuados en diversas posiciones del cuerpo y hábitos perniciosos en los movimientos cotidianos, laborales y de la gimnasia. Esta compleja y extensa temática es asistida desde textos y materiales elaborados por los y las docentes del Eje Viviana Bulus Rossini, Bettina Crespo junto a textos tradicionales de Mariano Giraldes²⁴⁶. Hay en estos materiales diversidades de perspectivas, aun cuando la mayor parte de ellos refieran a un tipo de gimnasia, más cercano a las formas de organización o

²⁴⁶ Bulus Rossini, V. (2007) “Los problemas de la gimnasia como práctica social actual”. Ponencia presentada en el 7º Congreso Argentino y 2º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. Departamento de Educación Física. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata; Crespo, B. (2007) “Desandar la gimnasia. De la práctica social a la práctica educativa” Artículo inédito, “Gimnasia Localizada” Material de cátedra, “Ejercicios de fuerza organizados en circuito”. Material de cátedra y (2015) “Fuerza y contracción. Clasificaciones” Material de cátedra; y Giraldes, M (2001) *Gimnasia. El futuro anterior. De rechazos, retornos y renovaciones*. Editorial Stadium. Buenos Aires. Cap., 4 y 6

estructuración propias de los desenvolvimientos escolares aunque integrados a experiencias y desarrollos dados en otras instituciones y contextos. El foco de abordaje parece acercarse a un modo de gimnasia que, si bien cuestiona el uso del cuerpo como un objeto de la cultura y del consumo, estimula el desarrollo de las capacidades, presentadas aquí como corporales, que tienden a sostenerse, al menos por tradición en una perspectiva funcional, al menos formulada para un cuerpo en disponibilidad.

La segunda Unidad refiere a “Didáctica de la Gimnasia” y se centra en:

“Problematización de la enseñanza de la gimnasia con diferentes sujetos y en diversos marcos institucionales y contextos sociales. Didáctica para la adquisición de las diferentes técnicas gímnicas y el desarrollo de las capacidades corporales en adolescentes y jóvenes.

Plan de clase. Sus partes: parte inicial, parte central y parte final. Organización y secuenciación de la planificación. Recaudos a tener en cuenta. Conducción de la clase: Mostración, explicación, intervenciones del profesor y su ubicación espacial.

Estrategias de enseñanza: asignación de tareas, comando, enseñanza recíproca, resolución de problemas. Enseñanza de habilidades cerradas y abiertas en la clase de gimnasia.

Evaluación. Concepto. Evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. Criterios de evaluación. Propósito de la evaluación en relación a la planificación. Qué, cuándo y cómo evaluar en la clase de gimnasia. Armado de grupos. Programas individuales.

Abordaje de la gimnasia en relación a los demás contenidos de la EF: el deporte y la gimnasia, el juego y la gimnasia; la danza y la gimnasia”. (2017: 13)

Como puede verse, al menos en términos de su formulación prevalece la perspectiva de una intervención en el marco de la diversidad y la pluralidad de prácticas, contextos y cuerpos, avanzando hacia un formato en el que se destaca la preocupación por la elaboración de clases, las estrategias de

intervención y el trabajo basado en Programas individuales. Puede observarse que los textos que acompañan este abordaje muestran una orientación coherente con los postulados aquí presente: Bulus Rossini, V. (2007). La gimnasia y el placer. Artículo inédito; Giraldes, M. (2001). *Gimnasia. El futuro anterior. De rechazos, retornos y renovaciones*. Buenos Aires, Stadium. Cap. 5 y 6; Lugüercho, S. Plan de clase. Material de cátedra.

Por otra parte, la propuesta de evaluación impone la presentación y aprobación del 75% de trabajos prácticos solicitados, referidos a la construcción de planes de clase en función del contenido gimnasia y su adecuación a jóvenes en diversos contextos. Con ello se refuerza la intención de abordar las enseñanzas en perspectiva de proceso.

En el mismo sentido se plantea lo siguiente:

“El pedido y la corrección continua de trabajos tiene como función llevar a realizar un acompañamiento y seguimiento del proceso realizado por el en cuanto a la comprensión y cómo construye los saberes específicos.

En tanto saber enseñar gimnasias no sólo implica saber planificar las clases con criterios adecuados sino además poner en práctica las propias planificaciones, actuando, en este caso, como maestro de sus propios compañeros. De este modo se completará el acompañamiento y seguimiento de progresos y autoevaluación reflexiva de la distancia entre lo actuado y lo planificado por parte del mismo alumno”. (2017: 13-14)

Al cierre del programa del Eje se mencionan los conceptos y elementos que se tendrán en cuenta en la evaluación:

“...desarrollo de las actividades, dosificaciones y métodos de trabajo; correcta ejecución técnica de los movimientos y ejercicios seleccionados; uso de alternativas de trabajo; corrección de la ejecución técnica de sus alumnos y adecuación del *feedback* con respecto a la situación de corrección; adaptación de la planificación en función de la situación y posibilidades de los alumnos; y, conducción: presencia corporal del profesor, actuación, tono de voz,

lugar, energía, claridad de la comunicación”. (2017: 14-15)

Considerando todos estos elementos, recuperados de diferentes partes del programa, puede observarse el acento colocado en la enseñanza y las condiciones que la enmarcan, y en menor medida la referencia al orden corporal planteada en la intervención y las acciones relativas al enseñar. No obstante, si bien en esta parte del programa el cuerpo emerge conceptualmente de manera explícita resulta de formulaciones diversas y se le asignan distintos sentidos y condiciones. En ocasiones es considerado como un cuerpo a desarrollar en términos orgánico-funcionales, en otras instancias como un cuerpo a reconocer y corregir vinculándolo principalmente a situaciones técnicas o de movimientos técnicos, y también como un cuerpo a utilizar, pensado como un objeto disponible. Estas tres formas conviven alternativa y simultáneamente dando cuenta de formas posibles desde el abordaje gímico.

A modo de cierre para el caso de esta asignatura, concierne interés retomar las modificaciones dadas en términos de interpretación y aplicación de los reglamentos vigentes²⁴⁷. Las prácticas vinculadas a los Ejes históricamente fueron pensadas como prácticas y espacios obligatorios. En ellos los estudiantes incorporan los saberes inherentes al Eje, que a su vez históricamente requirió de una participación presencial ineludible. Era allí, en esos prácticos, que la enseñanza y los aprendizajes se producían, de algún modo marcando un antes y un después de esas vivencias y experiencias bajo el argumento o la justificación de una supuesta especificidad posible de ser lograda y aprendida solo allí. La reinterpretación de los reglamentos y la resignificación de los aprendizajes corporales produjeron una resignificación de esto pues a partir de 2016 los y las estudiantes pueden rendir esos prácticos la modalidad de libre, con lo cual se desvanece la exigencia de cursada obligatoria. Este movimiento implica considerar un cuerpo que aprende de muy diversos modos, que transita por una formación más amplia y extensa que la escolar y/o curricular e inclusive que excede la formación profesional. Un cuerpo que aprende en proceso, con historia, con significaciones previas a la

²⁴⁷ Concretamente en referencia a las pautas dadas desde el Plan 2000 y el Régimen de Enseñanza y Promoción de la institución.

formación universitaria, que puede resignificar esos aprendizajes y apropiarlos de acuerdo a los nuevos requerimientos. Un sujeto que asume su cuerpo como sí mismo, que en este caso puede re-pensarse en una dimensión específica que es la de pensarse en términos de una preparación para el ejercicio profesionales, el cuerpo de la formación en educación física. Cuerpo que debe incorporarse, ensamblarse, integrarse, completarse a este cuerpo requerido por la formación. Cuerpo con historia, cuerpo vivido.

6.1.6. El caso de Educación Física 3

Aquí se observan cosas diferentes. Así como Educación Física 1 y 2 mantuvieron durante un tiempo un formato y desarrollos similares, la asignatura en cuestión mostró características bien distintas a lo largo del período considerado. Por una parte, si bien los programas 2002 y 2005²⁴⁸ (Fotia) presentan, al igual que las otras materias, una estructuración dada a partir de pocas unidades. Aunque, considerando puntualmente el programa 2005 (Fotia), se puede ver que aún dentro de una estructuración similar la organización de saberes es bien distinta. Por una parte, en la Unidad 1 se despliegan los saberes vinculados a la etapa que corresponde abordar según el Plan, titulándola “Aspectos generales de la enseñanza y del aprendizaje de la educación física con púberes y adolescentes”. La segunda unidad, se destina al tratamiento didáctico “La Educación Física con púberes y adolescentes: Los juegos motores y los deportes; La Gimnasia; y, La Vida en la naturaleza y al aire libre “. La tercera unidad refiere a “La evaluación de la enseñanza”. Como se enuncia antes, no es la cantidad de unidades lo que da cuenta de diferencias sino la organización de los saberes y los textos que refieren a ello. A la vez, son incluidos temas hasta aquí no tratados como “La evaluación de la enseñanza”.

Con referencia al señalamiento inicial en cuanto a una organización dada en pocas unidades es clara la posición del Profesor Fotia²⁴⁹:

“...nos pareció, digo nos pareció porque desde 2005 pensamos con Jorge estas cosas -en referencia al Profesor Jorge Saraví, adjunto de la materia-, que más de

²⁴⁸ Programas de la asignatura Educación Física 3 Fotia 2002 y 2005, aprobados por CA y CD en los años respectivos.

²⁴⁹ Entrevista al Profesor José A. Fotia, Titular de la asignatura Educación Física 3, realizada el 13 de agosto de 2018.

3 unidades era atomizar un montón lo que los alumnos tenían que aprender, los contenidos que tenían que aprender, y creímos que tres unidades bastaban. Tres ejes bastaban (...). El primer eje inicialmente fue pubertad y adolescencia, luego juventud. El segundo eje temático fue educación física y escuela, este caso escuela secundaria, porque así lo decían los contenidos mínimos del plan. Y después consideramos que había un contenido problemático a tratar o problematizar que era la evaluación. Por eso pensamos que era mejor concentrar lo que íbamos a tratar en 3 ejes y no más". (2018: 2)

En coincidencia con las asignaturas consideradas previamente, en la formulación de los temas y contenidos y la bibliografía, se distingue una referencia clara al contexto educativo del momento, marcado por la reforma educativa. Sin embargo los programas de materias Educación Física 1 y 2 incluyen de forma predominante materiales generados por el Ministerio de Educación de la Nación, en cambio en la asignatura Educación Física 3 prevalecen los textos y materiales producidos desde la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. En este sentido, Fotia y Saraví coinciden en que la referencia provincial acerca a los alumnos a su realidad actual de formación, localizada en la ciudad.

Si bien los textos que integran la bibliografía propuesta dan cuenta de cierta diversidad conceptual, recuperan perspectivas del cuerpo vinculadas a tratamientos y saberes de orden técnico. En ese sentido, se podría sostener que el cuerpo es pensado en términos de usos posibles²⁵⁰, de tipos de disponibilidad vinculada a saberes determinados -los deportivos, por ejemplo-. Textos como los de Kurt Meinel-Gunter Schnabel, Raúl Gómez y José Fotia²⁵¹, por mencionar textos que abordan saberes diferentes, dan cuenta de esa forma de considerar al cuerpo, aunque desde referencias distintas. El primero de ellos considerando al movimiento humano como estructurante, los otros dos

²⁵⁰ Luego se hará referencia a esto en particular pues la expresión que utilizan los profesores es uso social del cuerpo, como categoría que permite reflejar de mejor modo esto.

²⁵¹ Meinel, K. y Schnabel, G. (1998) *Teoría del movimiento*. Buenos Aires. Stadium; Gómez, R. (2000) *El aprendizaje de las habilidades motrices y esquemas en el niño y el joven*. Buenos Aires. Stadium; y, Fotia, J. (1995) "El Desarrollo de la capacidad de anticipación" en *Rev. Educación Física y Ciencia*, DEF-UNLP, N° Cero, La Plata.

dando lugar a la significación y la construcción como parte de los saberes y experiencias.

Fotia sostiene que desde la asignatura:

“...Nosotros los pensamos, por ejemplo tenemos el uso social del cuerpo (...) Reniego un poco del uso de terminologías que te deja un curso (...) por eso le damos importancia a los contenidos de la praxiología. La praxiología se interesa del sujeto que se mueve, de un cuerpo social, lo pensamos desde ahí (...) Decía recién, un cuerpo que vive, que siente, que piensa y se mueve y eso pasa en vida en la naturaleza, pasa en el voleibol, pasa en el atletismo. Que el profesor no tenga en cuenta qué piensa es otra cosa. Que en algunos ámbitos se intente desconocer que la persona siente, piensa y quiere es otra cuestión, nosotros no pensamos ese cuerpo en la cátedra (...) el cuerpo que no siente, el cuerpo que no piensa...”. (2018: 7 y 8)

Por su parte Saraví señala²⁵²:

“...siempre consideré los aportes de Parlebas muy cercanos a las ciencias sociales, por su formación de sociólogo. Algunos desde lejos ven a la praxiología motriz como algo más cuantitativo, más cercano a la teoría o el discurso positivista. En realidad hay algo que es muy socio-antropológico que tiene Parlebas, que es una mirada que no se conoce tanto y cuando uno empieza a indagarla la podes desentrañar. Siempre tuve esa mirada cultural que tiene Parlebas, de los juegos y los deportes, entonces más que decir sociomotricidad o praxiología diría que en un momento le empezamos a imprimir con José una mirada más cercana a las ciencias sociales que no tenía tanto (...) si agarramos algún programa del 95 o 97 quizás era una educación física muy tradicional (...) Al

²⁵² Entrevista al Profesor Jorge Saraví, Adjunto de Educación Física 3, realizada el 16 de agosto de 2018.

menos en los programas en los que yo trabajé codo a codo con José veo que imprimimos una mirada más cercana a las ciencias sociales (...) De a poco el programa fue virando, fue cambiando y si bien en algún momento histórico puede haber tenido una mirada más tradicional, más biologicista, más del aprendizaje motor o más deportivista inclusive, se fue inclinando no sólo por mí sino también porque José también lo pensaba así”.
(2018: 5)

Otros materiales y autores presentes en este programa -por cierto un número importante si comparamos este programa con los anteriores- remite a problemas de orden educativo y propios de la etapa considerada, en donde el tratamiento sobre el cuerpo fluctúa entre concepciones tradicionales y actuales, que se verá más adelante, presentan algún cambio y una clara actualización en los programas siguientes.

Estas convivencias también surgen en los temas y contenidos presentados. Por caso puede considerarse las Unidades 1 y 2. En la Unidad 1 se señala como tema “Concepciones acerca del sujeto de aprendizaje: el púber y el adolescente en la cultura y en la sociedad actual”, es evidente la distancia y la tensión conceptual presente en una formulación que incluye el concepto de sujeto y las nociones de púber y adolescente. En la Unidad 2 hay referencias claras con respecto al cuerpo como objeto de uso y de disponibilidad: “2.b: La Gimnasia...Los desajustes posturales y motrices más frecuentes en la pubertad y la adolescencia...Formas de prevención, compensación y corrección...Las capacidades motoras en el ámbito escolar: estimulación y desarrollo...” (2005: 4 y 5). Sin duda, estos temas deben ser abordados, y la gimnasia, como práctica posible en la escuela, contiene saberes de este tipo de saberes. No obstante, algunas preguntas sobre estas cuestiones: ¿Qué sujeto piensa el saber del desarrollo? ¿El concepto adolescente construye sujeto? ¿Los cuerpos son objetos gímnicos? ¿Hay cuerpos fuera de las prácticas gímnicas? Al igual que sucede con los textos, estas formulaciones del programa en lo sucesivo sufren modificaciones.

No obstante lo señalado en cuanto a estos programas, a modo de evidencia puede recuperarse parte de las formulaciones enunciadas en el programa

2007²⁵³ (Fotia-Saraví) en donde en referencia a los conceptos pubertad y adolescencia citando los Anales de la Educación Común de 2005 y materiales elaborados por Mariana Chaves se señala "...hay una tendencia histórica, que dice que la *adolescencia* viene de la palabra *adolecer* y que los adolescentes son los que *adolecen*. A raíz de esto, hay toda una lectura del adolescente como sujeto que sufre. Pues bien, parece que aunque todo el mundo lo repite, esto no es así"¹. "Esta construcción comparativa adultocéntrica hace perder de vista la construcción social de la condición juvenil..."². Mientras que la bibliografía ofrece una caracterización bastante coincidente respecto a la conducta motora de la pubertad, las tesis respecto al desarrollo motor durante esta etapa son aún algo diferentes...". (2005: 1)²⁵⁴

Hay en esta enunciación tres cuestiones significativas: por una lado, una modificación en cuanto a los materiales bibliográficos de apoyo; en segundo lugar, una variación en cuanto a la forma de considerar la etapa y por lo tanto los sujetos considerados; y en tercer lugar una evidencia del proceso de resignificación de los saberes en torno a los cuales se estructura la materia. En este caso, los saberes referidos a cuestiones vitales implicadas en significaciones culturales, que implican y resultan de las dinámicas sociales. Prueba cabal de estos movimientos es la siguiente enunciación sobre estas etapas en vinculación, según lo sostenido en el programa, con "las conductas motoras" y "el desarrollo motor", "...En el pasado se las caracterizaba repetidamente como "fase de destrucción de la motricidad infantil y avanzada" y "período de crisis" con "fenómenos de desintegración y disolución motriz" o en forma similar... Más acertado es caracterizar a la pubertad como una fase de reestructuración (de "reconstrucción")³²⁵⁵. Ciertamente, la inclusión de materiales producidos por docentes de educación física o profesionales del campo educativo y profesionales del campo de la sociología o la antropología que generan conocimiento desde estudios que incluyen voces y representaciones de actores que experimentan la etapa como propia y el

²⁵³ Programa de la asignatura Educación Física 3 correspondiente al año 2007, aprobado por CA en el año respectivo.

²⁵⁴ Los textos utilizados son: 1 Anales de la Educación Común, año 2005. Núm. 1-2, Mesa Redonda: La Responsabilidad de los Adultos Frente a las Nuevas Generaciones y 2 Chaves M. (2005). Materiales del trayecto: "Los adolescentes y las instituciones educativas". DGCyE. de la Provincia de Buenos Aires.

²⁵⁵ Para ello consideran como 3 Meinel-Schnabel (1987), *Teoría del Movimiento*. Ed. Stadium.

momento aportan miradas que acercan el tratamiento a perspectivas, como en parte el mismo programa señala, despojadas de las concepciones valorativas adultocéntricas. De todos los pasos dados, este es quizás el más determinante y significativo, pues acerca los saberes sobre el cuerpo a los cuerpos, en este caso de los propios jóvenes.

En estos sentidos Fotia expresa:

“...los primeros programas tenían una perspectiva psicológica, por eso hablábamos mucho de adolescencia, de pubertad, y algo médica, al menos en los primeros, y si bien pasamos por un período en donde lo sociológico permeó, nos dimos cuenta que no podíamos hablar de adolescencia, como también nos dimos cuenta que no podíamos hablar de tapas y teorías cerradas. Al hablar de juventud en los programas tiene que haber una presencia de materiales, tiene que haber un peso antropológico. Quizás no fue tanto que tomamos a Mariana pensando en la antropología, tuvo más que ver con que ella es una autora muy provechosa que además investigó en la ciudad de La Plata (...) lo antropológico por otra cuestión (...) Principalmente hacemos foco en lo que la gente y los mismos jóvenes opinan de ser joven y hacemos foco en el carácter adultocéntrico de la visión jóvenes, o la visión que hay, cómo se piensa o ve a los jóvenes; y nos pareció muy rico esto de las representaciones y discursos que están circulando (...) y otros textos que ratifican lo que Mariana investigó acá en la ciudad de la Plata”. (2018: 3 y 4)

A la vez, en el mismo programa, también reflejado en el programa 2009 (Fotia-Saraví), se hace referencia a particularidades que caracterizan al campo de la educación física y su enseñanza en lo referente a temas como sujeto, cuerpo y motricidad:

“...Caben señalar por otra parte, dos problemas comunes que atraviesan la enseñanza de la educación física, tanto en contextos escolares como en no escolares: por un

lado se observa una ruptura entre la teoría y la práctica, y por el otro se entremezclan ciertas concepciones acerca del sujeto y de su relación con el cuerpo y la motricidad, transpuestas directamente de otros campos de conocimiento y sin una adecuada contextualización, “desde un paradigma disgregador”²⁵⁶. (2009: 1)

En principio, la inclusión de estos términos en un mismo plano los coloca en una posición inequívocamente vincular, organizada, como el mismo texto lo señala, desde un modo que implica transponerlas de manera directa desde otros campos. Podría pensarse que esa transposición vincula la educación física y su enseñanza con campos como, por ejemplo, la filosofía, la psicología, la biomecánica, la biología y la sociología. Sin embargo la bibliografía utilizada, considerando principalmente las Unidades 1 y 2, muestra progresivamente un desenvolvimiento no tan extendido.

Considerando el proceso de formulación del programa y los sucesivos ajustes bibliográfico que se le realizaron, concierne interés considerar el programa 2009²⁵⁷ (Fotia-Saraví). En éste se logra una presentación bibliográfica que define de forma clara las perspectivas de abordaje de estos temas. Sin embargo, las relaciones implicadas con otros campos se limitan principalmente a los campos de la antropología, la sociología, la educación y la educación física. Al interior de la educación física, en relaciones más amplias como por ejemplo con la praxiología motriz, la sociomotricidad y el aprendizaje motor.

En este sentido, retomando la idea incorporada en los programas con relación a un cuerpo para el uso social, consultados los profesores sobre este punto señalan: por un lado Fotia, la idea de “disponibilidad es una idea un poco vaga”, “...es un concepto mucho más amplio. No creo que Mariana Chaves o Giroux hablarán de uso social pensando en los deportes, el uso social del cuerpo...” (2018: 9) y, por otro, Saraví:

“...la praxiología motriz aporta otra mirada y que los ayuda a los chicos y a las chicas que están estudiando educación física, les permite tener una perspectiva más

²⁵⁶ En este caso se cita como texto de referencia a Rey Cao, A- Trigo Aza, E. (2001) *Motricidad... ¿quién eres?* Universidad de la Coruña.

²⁵⁷ Programa de la asignatura Educación Física 3 correspondiente al año 2009, aprobado por CA en el año respectivo.

amplia donde no piensen que la educación física es sólo una práctica determinada. Por un lado, por ejemplo te diría que lo saca un poco de la mirada deportivizada, porque al mostrar un abanico de prácticas dónde están las prácticas psicomotrices, sociomotrices, y donde dentro de las prácticas sociomotrices hay muchas posibilidades, entre ellas las de cooperación, de oposición y las de cooperación y oposición como unas más (...) transmitir eso en la materia ya de por sí está bueno y después también lo otro fuerte y potente, que me parece que es interesante, va contra la mirada tecnicista y tradicional de la educación física. Por eso yo creo que nosotros en Educación Física 3 nos inscribimos en lo que sería una educación física crítica, una educación física crítica mirada en un sentido muy amplio, porque hoy día (...) hay muchas educación física críticas, no hay una sola y quizás no sea lo mismo nuestra Educación Física crítica de 3 que la de Ron, o la de Giles, etcétera, etcétera, etcétera". (2018: 9).

Tan interesante como este señalamiento resulta lo siguiente:

"...nuestra mirada sobre las educación física críticas se nutre en los aportes de Parlebas en todo lo que es la mirada comunicativa. Entender que las prácticas corporales son fenómenos de comunicación humana, que son fenómenos que tienen que ver con el compartir con otros que tienen que transmitir algo y que no son solamente técnicas corporales desprendidas en el medio de la nada, sino que esto tiene que ver con una cultura en la cual se desarrolla el sujeto y donde ese sujeto está con otros y con otras. Entonces esta mirada que está también en el concepto sociomotricidad, para mí es muy enriquecedora y no sólo me abre la cabeza a mí como me la abrió en su momento, también potencialmente se la puede abrir a los chicos porque rompe, y complementa,

con otras miradas que hay en la Facultad. Porque rompe con la educación física tradicional tecnicista, porque deja de mirar la técnica como lo más importante y empieza a mirar los modos de moverse del ser humano en relación a otras cuestiones que tiene que ver con lo cultural, y ahí está bien. Esto que vos hablaste de una mirada culturalista para mí la praxiología motriz aportaría. Hay algunas derivas de la praxiología motriz que han sido rotas o confusas, se ha tomado a la praxiología motriz como una especie de herramienta didáctica para, o como una metodología, o como una especie de sistema de enseñanza para los deportes de cooperación y oposición para los deportes de equipo... y no las definiendo para nada (...) de Parlebas hacia adelante, con todos los discípulos que se fueron formando, hay muchos autores con miradas diferentes, lecturas diferentes de la praxiología motriz y tomo un poco bastante distancia de esas...". (2018: 10)

Otro aspecto no menor, que evidentemente también incide al momento de presentar la bibliografía es que en este programa, la Unidad 1 ya no titula púberes sino que indica a la etapa como la juventud. Su nueva formulación es "Aspectos generales de la enseñanza y del aprendizaje de la educación física con adolescentes y jóvenes".

En la Unidad 1 se trabaja centralmente con materiales de Mariana Chaves²⁵⁸, Emilio Tenti Fanfani²⁵⁹, Norberto Liwski²⁶⁰ y Guillermo Obiols y Silvia Di

²⁵⁸ Chaves, M. (2005) Juventud negada y negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. *Revista Última Década* N°23, CIDPA Valparaíso, Chile. Diciembre. PP. 9-32. Disponible en: <http://www.scielo.cl/pdf/udecada/v13n23/art02.pdf> y Chaves, M. (2005) La juventud en la escuela. Proyecto: "Las instituciones educativas y los adolescentes". Documento de Trabajo de la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar, Subsecretaría de Educación. Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires.

²⁵⁹ Tenti Fanfani, E. (2000) *Culturas juveniles y cultura escolar*. IIPEBuenos Aires. Serie Documentos del IIPE. Disponible en: http://www.iipebuenosaires.org.ar/pdf/documentos/panel4_fanfani.pdf

²⁶⁰ Liwski, N. (2005) "El adolescente como sujeto de derecho" en *Anales de la educación común. Adolescencia y juventud*. Número 1-2. Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Segni²⁶¹, todos ellos textos que permiten tensionar y expresar el proceso de crecimiento, el traspaso de la infancia a la juventud en sus diversas dimensiones, y principalmente en términos biológicos, psicológicos, culturales y sociales, como el programa lo indica. Se evidencia una saludable consideración de materiales que problematizan la etapa de la juventud considerando a los jóvenes sin imprimir en ellos perspectivas adultas desde diversas perspectivas como la antropológica, la sociológica y la filosófica. Textos que habilitan pensar al cuerpo como parte del proceso de cambios y de significatividad en la construcción de identidades. No obstante, a pesar de acompañar el abordaje con material disciplinar, como el producido por José Fotia²⁶², por cierto apropiado, esta caracterización y problematización requeriría de una presencia más potente de textos disciplinares que cooperen en la construcción de saberes referidos a la intervención desde dimensiones tan diversas y plurales como las presentes en los textos mencionados al inicio de este párrafo. ¿Esto es producto de la carencia de materiales elaborados desde la educación física? ¿Qué implica pensar al sujeto, al cuerpo y a la motricidad desde la educación física? ¿El cuerpo y la motricidad sólo son posibles de ser pensados desde las técnicas y desde las posturas físicas? ¿El sujeto y el cuerpo son problemas teóricos ajenos a las prácticas? En algún sentido estos materiales evidencian las distancias, los saltos y diferencias que componen los saberes; muestran las parcelas y fragmentos que lo componen. En ese marco es altamente valorable que términos y conceptos pensados desde algún campo en particular evidencien necesidad de pensarse en relación con otros campos y problemas, aun cuando las distancias sean todavía enormes y el coraje intelectual que requiere una ruptura de este tipo no sean la característica. A los intelectuales nos gusta referir a la juventud como una etapa especial, podríamos decir de un cuerpo especial, de un sujeto especial, de motricidades especiales, una pregunta posible ¿Cuán especial es esta etapa? ¿Qué carencias de especialidad tienen otras etapas? ¿Qué puede hacer más especial al cuerpo, al sujeto y a la motricidad más que su propia

²⁶¹ Obiols, G., Di Segni, S. (1992) *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria*. Capítulo II. Buenos Aires, Kapelusz.

²⁶² Fotia J. (coordinador) (2003) "La motivación en la clase de Educación Física en el Nivel Polimodal" en *Aportes para la construcción curricular del área Educación Física*. Dirección de Educación Física de la Provincia de Buenos Aires. Editado por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

particularidad y sus propios rasgos? Es claro que el programa es un programa actualizado que da cuenta de preocupaciones legítimas y avanza en los temas y problemas con evidente intensidad. Siguiendo la presentación de la unidad, es claro también que la educación física carece aún de un desarrollo que la integre claramente a otros campos como parte de preocupaciones y ocupaciones compartidas. Evidentemente el programa refleja un problema de producción del campo.

La Unidad 2 muestra una mirada claramente diferente a lo que presentan los programas de las materias anteriores. Define su dirección en perspectivas distintas a las desenvueltas hasta aquí. Si bien las asignaturas previas sostienen centralmente su desarrollo desde miradas sociales y antropológicas -podríamos decir que hasta en ese orden de prevalencia- en esta materia parece invertirse ese orden, dando prevalencia a elementos culturales, inclusive destacando elementos de orden biológico, por sobre los sociales.

En este sentido al considerar el juego y el deporte en la etapa se presentan temas diversos, a los efectos de este trabajo señalaremos aquellos que evidencian mayor cercanía con respecto al interés de este estudio:

“...El entrenamiento intensivo y la hipoactividad en la adolescencia y juventud. La teoría praxiológica: diferentes autores y aportes. La lógica interna y la lógica externa de los juegos reglados y deportes. Contribuciones de la praxiología motriz a la Educación Física. Los invariantes funcionales: el reglamento, la estrategia, la táctica y la técnica, el espacio y la comunicación. La comunicación motriz, diferentes perspectivas. Roles y subroles sociomotrices. El papel de la táctica en la enseñanza de los deportes de oposición y de cooperación-oposición. La enseñanza y el aprendizaje de la técnica deportiva en los ámbitos escolares y no escolares. Las fases en el aprendizaje motor. Diferentes concepciones Las teorías del aprendizaje motor en los trabajos de Adams, Bernstein y R.A. Schmidt”. (2009: 3 y 4)

Para este tratamiento se presentan producciones de los referentes principales: Claude Bayer²⁶³, Jean Pierre Famose²⁶⁴, Raúl Gómez²⁶⁵, José Hernández Moreno²⁶⁶, Gerard Lasiera Águila²⁶⁷, Jean Le Boulch²⁶⁸, Kurt Meinel y Gunter Schnabel²⁶⁹, Pierre Parlebas²⁷⁰, José Fotia²⁷¹ y Jorge Saraví²⁷². Indudablemente presentes aquí referentes intelectuales y textos clásicos fundantes, aunque también intelectuales académicos y textos contemporáneos, constituidos todos como referentes y revisores de las teorías expuestas. He aquí diversidad y potencia teórica en lo relativo a los problemas y posiciones que el programa presenta.

La Unidad 3 refiere a evaluación y aborda los siguientes temas:

“...La evaluación en Educación Física. Modelos tradicionales de evaluación Concepto y objetivos en relación con la diversidad de marcos de instrumentación didáctica. El proceso de evaluación. Criterios, indicadores e instrumentos. La evaluación estadística en el deporte. El ludograma”. (2009: 5)

²⁶³ Bayer, C. (1992) *Los juegos deportivos colectivos*. Barcelona, Hispano Europea. Cap. 1,2 y 3.

²⁶⁴ Famose, J. (1993) *Aprendizaje motor y dificultad en la tarea*. Barcelona, Paidotribo, Barcelona. Cap. 4 y 5.

²⁶⁵ Gómez R. (2000) *El aprendizaje de las habilidades y esquemas motores en el niño y el joven*. Buenos Aires, Stadium. Cap. 4.

²⁶⁶ Hernández Moreno J. (2000) *La iniciación a los deportes desde su estructura y dinámica*. Barcelona, Inde. Cap. 1, 2 y 3 y Hernández Moreno J., (1993) “La praxiología motriz ¿ciencia de la acción motriz? Estado de la cuestión” en *Revista Apunts, Dossier de praxiología motriz*, Barcelona, INEF, N° 32, junio.

²⁶⁷ Lasiera Águila, G., (1993). Análisis de la interacción motriz en los deportes de equipo. Aplicación del análisis de los universales ludomotores al Balonmano” en *Revista Apunts, Dossier de praxiología motriz*, Barcelona, INEF, N° 32, junio, 1993.

²⁶⁸ Le Boulch, J. (1987) *El deporte educativo*. Buenos Aires, Stadium. Cap. 1 y 2.

²⁶⁹ Meinel, K - Schnabel, G. (1998) *Teoría del movimiento*. Buenos Aires, Stadium. Cap. 3, 4 y 5.

²⁷⁰ Parlebas, P., (1995) “Educación Física Moderna y Ciencia de la Acción Motriz” EN *Actas del 1er Congreso Argentino de Educación Física y Ciencia*, Edición de la U.N.L.P., La Plata.

²⁷¹ Fotia J. (1995) “El Desarrollo de la capacidad de anticipación” en *Revista Educación Física y Ciencia*, DEF-UNLP, N° 0; Fotia J. (1998) “El entrenamiento con niños y adolescentes, Prevención de Desequilibrios Musculares” en *Revista Voley*, N° 90; y, Fotia J. “La comunicación en el voleibol. Congreso Internacional sobre Entrenamiento Deportivo. Tendencias Actuales en el Voleibol de Máximo Nivel”, Valladolid, España 2002. Página Web de la Real Federación Española de Voleibol: www.rfevb.com (ruta: formación>congresos).

²⁷² Saraví, J. (2001) “La iniciación deportiva y la intervención del adulto. Algunas reflexiones desde una perspectiva didáctica. En: Aisenstein A., Di Giano R., Frydenberg J. y Guterman, T. (Compiladores). *Estudios sobre deporte*, Colección Libros del Rojas, Edición de la UBA, Primera Edición; y, Saraví, J. (2007) “Praxiología motriz: un debate pendiente” en *Revista Educación Física y Ciencia*. Revista Científica editada por el Departamento de Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, La Plata. Año 9, Número 9.

Los materiales bibliográficos son producciones específicas y remiten a modos tradicionales y también a propuestas actuales de revisión de la evaluación en el campo. Conviven allí materiales de muy diversa índole, en un claro intento por presentar a la evaluación como problema. No surgen evidencias que permitan mostrar posiciones rupturistas consecuentemente acompañadas de formas prácticas que permitan considerar al cuerpo, al sujeto y a la motricidad en una relación que integre al menos lo señalado en la Unidad 1. Sobresalen allí dos textos que podrían aportar a una construcción del cuerpo en línea con lo presentado en la Unidad 1, para el caso los materiales de Pierre Parlebas²⁷³ y José Fotia²⁷⁴. Sin embargo, la significatividad potencial de estos materiales no se relaciona de forma directa con el objeto o tema de este estudio, sí se encuentra relacionada al sentido de la evaluación en el campo de la educación física, tema por cierto secundario en los debates por mucho tiempo. A pesar de ello, en el caso que el abordaje programático de la evaluación estuviera pensado con referencia a nociones de cuerpos educados cabrían muchas preguntas posibles: ¿Qué es el cuerpo para la educación física? ¿Cómo evaluar enseñanzas referidas al cuerpo desde la educación física? ¿Cuál es el cuerpo que la educación física construye con los jóvenes? ¿Qué identidades corporales están presentes en las clases, cuáles se legitiman, cuáles se potencian?

El programa 2015²⁷⁵ (Fotia-Saraví) si bien modifica las denominaciones de las unidades temáticas, conserva tres, mantiene en la primera de ella las referencias hacia la juventud y la adolescencia, remite a la segunda cuestiones

²⁷³ Parlebas P. (2003) "Ludograma" en *Léxico de Praxiología Motriz*. Editorial Paidotribo. Págs. 310 a 311.

²⁷⁴ Fotia J. (coordinador) (2003) "La evaluación en la clase de Educación Física en el Nivel Polimodal" en *Aportes para la construcción curricular del área Educación Física, Nivel Polimodal*. Dirección de Educación Física de la Provincia de Buenos Aires. Ed. DGCyE de la Provincia de Buenos Aires.

²⁷⁵ Programa de la asignatura Educación Física 3 correspondiente al año 2015, aprobado por CD en el año respectivo. Este programa da cuenta del proceso de transformación conceptual y, sobre todo, de la focalización en términos de fundamentos. Los programas iniciales mostraban un fuerte lazo con el aprendizaje motor y la formación educativa escolar, básicamente abordada en términos de las propuestas curriculares provinciales por sobre las nacionales. Esta última cuestión se mantiene en los sucesivos programas pero la primera sufre un giro que implica la incorporación de saberes relacionados con la teoría de la praxiología motriz y la sociomotricidad y en consecuencia de preocupaciones que exceden el ámbito educativo escolar, muy posiblemente resultado de la incorporación del Profesor Saraví al equipo de cátedra en carácter de Profesor Adjunto, cuestión que implica una participación directa con el profesor Titular en el armado del programa de la materia.

de orden educativo escolar y en la tercera aborda problemas relacionados a los contextos no escolares, valiéndose de las siguientes formas:

“...La Unidad 1 de este programa, *Adolescencia, Juventud y Educación Física*, propone a los estudiantes reflexionar acerca de algunos discursos que, en nuestra cultura representan a la *juventud* como un status pasajero y a la *adolescencia* como un momento de carencias, como así también respecto a las características y problemas relevantes de la Educación Física y la escuela secundaria de hoy.

La Unidad 2, *La Enseñanza y el Aprendizaje de la Educación Física con Adolescentes y Jóvenes en los Marcos Escolares*, tiene como finalidad brindar a los alumnos herramientas para el análisis crítico de la enseñanza de los contenidos de la Educación Física y cómo esta incide en la formación de los adolescentes y jóvenes. Asimismo se aborda en ella la problemática de la evaluación y cómo llevar adelante propuestas evaluativas desde nuevas perspectivas teóricas.

La Unidad 3, *El Profesor de Educación Física en marcos no escolares*, persigue el objetivo de problematizar las prácticas de los profesores en Centros de Educación Física, clubes y otras instituciones, así como reflexionar sobre la enseñanza de prácticas no tradicionales”. (2015:

1 y 2)

Como puede observarse, se consolida la perspectiva antropológica y culturalista -clave por sus efectos a la hora de pensar los cuerpos educados-, se caracteriza y diferencia claramente a la juventud y la adolescencia, se postula a la evaluación como una herramienta que reclama nuevas perspectivas y se consolida la problematización de las prácticas en contextos diversos -escuela, clubes y otras instituciones-. Este programa concreta y cristaliza posiciones construidas a lo largo del período, dando a la materia perfiles distintivos con respecto a las anteriores. Esta contrastación con las asignaturas previas resulta relevante pues las materias Educación Física en

sus primeros tres niveles incluyen la etapa de educación formal escolarizada. Luego las materias que las continúan atienden etapa que no necesariamente se consideran o determinan como escolarizadas, aun cuando el sistema educativo lo permite. La etapa comprendida entre los 2 y los 17-18 años se corresponde con la obligatoriedad establecida por ley en el sistema argentino. En este sentido Fotia sostiene:

“...nosotros vimos que estaba cambiando muchísimo el ámbito de trabajo de los profes. Hoy para trabajar en el ámbito escolar hacen falta 4-5 o más años, para ingresar. Los profes o los futuros profes empezaban a volcarse más hacia los otros ámbitos laborales, por eso tomó fuerza y, por otra parte, escuchando las discusiones de la comisión curricular, algunas cosas (...) en cuanto a entablar la discusión de abandonar la visión solamente escolar del profesorado, así que, por eso reafirma lo que estábamos pensando. Tiene que haber una unidad de trabajo en ámbitos profesionales, ámbitos no escolares, asimismo es el CEF. El CEF como institución propia de Educación Física debía estar en una unidad que no sea el marco escolar”. (2018: 2)

Por su parte Saraví sostiene, pensamos en prácticas corporales como “una práctica social y contextualizada, una práctica que tiene un sentido histórico contextualizada, en una cultura que le dio origen y que le da sentido en el cotidiano” (2018: 12) y refiriendo al programa 2015 como un programa en construcción, plantea:

“...en 2015 que fue el año en que fue aprobado (...) que lo tenemos también en construcción, en lo cotidiano en los teóricos y significó un salto importante en cuanto a la construcción de la coherencia de las unidades temáticas del programa anterior, porque el programa anterior tenía una unidad introductoria, que es más que nada, nosotros no decimos los jóvenes y los adolescentes son así sino que ponemos en tensión, ponemos en cuestión y hacemos un análisis crítico de qué es la adolescencia y

qué es la juventud y cómo la sociedad suele mirar a los adolescentes y a los jóvenes para que los chicos y las chicas se piensen en el rol de futuros profes, cómo podrían ellos pensar su actuación, no para decir son así de tal manera, eso es la unidad 1. La unidad 2 en el programa actual es similar al programa 2007 pero ahí teníamos todos los ámbitos mezclados y la unidad 3 del programa anterior era evaluación, pero era una unidad muy tecnocrática, a pesar de que intentábamos tener una mirada crítica de la evaluación no sé si lo lográbamos (...) y cada vez a medida que el programa iba cambiando le dábamos menos tiempo, hasta el punto que en un momento le dedicábamos un solo teórico (...) por eso desaparece y ahí (...) no podemos formar a los futuros profes, profesores y profesoras, solo para la escuela, entonces nos parece interesante incluir una unidad que tuviera esa mirada (...) la intención nuestra en la construcción de las dos unidades fue que en la unidad 2 el chico se pensara con adolescentes y jóvenes en la escuela y en la unidad 3 que se piense como profesores y profesoras que trabajan en otros contextos que no son escuelas. Entonces ahí estaba la lectura cultural de lo contextual, mirar un poco qué pasa con la educación física dentro de la escuela y en la otra qué pasa con la educación física fuera de la escuela (...) en cuanto ámbitos de enseñanza de las prácticas corporales, que los ámbitos y los contextos pueden ser distintos pero siempre es un profesor de educación física que está enseñando prácticas corporales...”. (2018: 13 y 14)

Por otra parte, en el mismo programa detalla los contenidos a abordar en cada unidad.

La Unidad 1 establece:

“...ADOLESCENCIA, JUVENTUD Y EDUCACIÓN FÍSICA

Juventud y Adolescencia como construcciones sociohistóricas. Enfoques, concepciones, discursos y representaciones en Argentina. Adolescencias, juventudes y Educación Física. Las dimensiones biológica, psicológica, cultural, social y motriz en los estudios de la adolescencia y la juventud. La escuela secundaria y la Educación Física hoy, desafíos y perspectivas". (2015: 2)

Sostiene el equilibrio mencionado en el análisis hecho al programa 2009 (Fotia-Saraví), se evidencia una relación articulada de conceptualizaciones posibles y persiste la debilidad en cuanto a textos disciplinares -debilidad pues su presencia legitimaría y aportaría valoraciones y problematizaciones posibles y necesarias desde el campo, mirada que aportaría en perspectiva de identidades, pluralidad, significaciones y conceptualizaciones del movimiento en términos educativos, y del cuerpo como objeto y sujeto en y de las prácticas-. Los textos de referencia comprometen producciones reconocidas en la temática, incorpora a Pierre Bourdieu²⁷⁶, mantiene las obras de Liwski y Emilio Tenti Fanfani, mantiene una obra y reemplaza otra de Mariana Chaves²⁷⁷, y reemplaza un texto de José Fotia²⁷⁸. Como textos complementarios agrega materiales²⁷⁹ que aportan al análisis de orden sociológico e institucional en lo relativo a la etapa.

²⁷⁶ Bourdieu, Pierre (1990) "La juventud no es más que una palabra" en Bourdieu, P. *Sociología y Cultura*. Colección Los noventa. Editorial Grijalbo, México.

²⁷⁷ Se suprime Chaves, M. (2005) La juventud en la escuela. Proyecto: "Las instituciones educativas y los adolescentes". Documento de Trabajo de la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar, Subsecretaría de Educación. Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires; y se incorpora Chaves M. (2010) *Jóvenes, territorios y complicidades*, Capítulo 1 y capítulo 3. Editorial Espacio, Buenos Aires.

²⁷⁸ Se suprime Fotia J. (coordinador) (2003) "La motivación en la clase de Educación Física en el Nivel Polimodal" en *Aportes para la construcción curricular del área Educación Física*. Dirección de Educación Física de la Provincia de Buenos Aires. Editado por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

y se incorpora Fotia J. (2013). Educación Física y escuela secundaria: una visión desde la supervisión. En: Cachorro, G. y Camblor, E. (compiladores). *Educación Física y Ciencias. Abordajes desde la pluralidad*. Editorial Biblos, Buenos Aires.

²⁷⁹ Giberti E, Munist M., Fugaretta J.C. (2005) "La responsabilidad de los adultos frente a las nuevas generaciones" Mesa Redonda en *Anales de la educación común. Adolescencia y juventud*. Número 1-2. Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires y Reguillo Cruz, R. (2000) *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Bogotá, Grupo Editorial Norma.

La Unidad 2 mantiene la estructura presente en los programas anteriores y consolida la línea conceptual cristalizada previamente integrando a ella temas relativos a la evaluación. Se incorporan materiales de la Dirección de Educación Física de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires²⁸⁰ y de David Kirk, Ross Brooker y Sandra Braiuka²⁸¹. Se incorpora un texto de Pierre Parlebas²⁸² y se reemplaza un artículo de Jorge Saraví²⁸³, modificaciones claramente tendientes al logro de una definición técnica más precisa y ajustada a los debates actuales, a partir de una problematización cercana en cuanto a los conceptos deporte, ciencia de la acción motriz y praxiología motriz, consolidando el marco y abonando a una formación orientada al desempeño profesional. También se incorporan otros materiales de José Devís Devís y Roberto Sánchez Gómez²⁸⁴ que aporta a cuestiones relativas a la enseñanza.

La Unidad 3 retoma materiales que antes formaban parte de la Unidad 2 como textos de Claude Bayer y José Fotia relativos a los juegos deportivos y la enseñanza del deporte e incorpora otros textos de Albert Batalla Flores²⁸⁵,

²⁸⁰ Dirección general de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2007) *Diseño curricular Construcción de Ciudadanía*. Disponible en: <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/secundariaciudadania.pdf> y Dirección de Educación Física (2003) "Documento Técnico Número 3. El Deporte Escolar" en *Hacia una mejor Educación Física en la escuela*. Documento de apoyo para la capacitación. Anexo General, páginas 109 a 118. Editado por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Disponible en: <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacionfisica/documentos/documentosdescarga/tecnicos/mejoref.pdf>

²⁸¹ Kirk, D., Brooker, R., Braiuka, S. (2009) "Aprendizaje situado en una unidad de enseñanza de baloncesto" en: Gómez R., Martínez L. (coordinadores) (2009) *La Educación Física y el deporte en edad escolar. El giro reflexivo en la enseñanza*. Editorial Miño y Dávila, Buenos Aires.

²⁸² Se incorpora Parlebas P. (2003). *Juegos, deportes y sociedad. Léxico de Praxiología Motriz*. Editorial Paidotribo.

²⁸³ Se suprime Saraví, J. (2001) "La iniciación deportiva y la intervención del adulto. Algunas reflexiones desde una perspectiva didáctica. En: Aisenstein A., Di Giano R., Frydenberg J. y Guterman, T. (Compiladores). *Estudios sobre deporte*, Colección Libros del Rojas, Edición de la UBA, Primera Edición; y, Saraví, J. (2007) "Praxiología motriz: un debate pendiente" en *Revista Educación Física y Ciencia*. Revista Científica editada por el Departamento de Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, La Plata. Año 9, Número 9 y se incorpora Saraví, J. (2007) Praxiología motriz: un debate pendiente. En: *Revista Educación Física y Ciencia*. Revista Científica editada por el Departamento de Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, La Plata. Año 9, Número 9.

²⁸⁴ Devís, J. y Sánchez, R. (1996) "La enseñanza alternativa de los juegos deportivos: antecedentes, modelos actuales de iniciación y reflexiones finales" en Moreno, J.A. y Rodríguez, P.L. (directores) *Aprendizaje deportivo*. Universidad de Murcia, pp. 159-181.

²⁸⁵ Batalla A. (2005) *Retroalimentación y aprendizaje motor: influencia de las acciones realizadas de forma previa a la recepción del conocimiento de los resultados en el aprendizaje*

Jorge Saraví²⁸⁶, Carlota Torrents²⁸⁷ (et al., 2011) referidos al aprendizaje motor, las prácticas en espacios urbanos y los entornos dinámicos, el diseño de contextos para el desarrollo de la motricidad.

Con respecto a la opción por el aprendizaje motor, es interesante el intercambio producido en una parte de la secuencia de entrevista que se le realizara al Prof. Fotia a este respecto²⁸⁸:

E: Algo que se observa en los programas es que en un inicio ustedes se apoyan, no profundamente pero está presente, la perspectiva del aprendizaje motor y eso en los sucesivos programas se va diluyendo a favor de la praxiología motriz fundamentalmente o la sociomotricidad (...)

F: En el último programa (2015) está, en la tercera unidad, “Crítica a las teorías del aprendizaje motor”, lo que cambiamos fue, la cuestión dogmática del primer programa -en donde el aprendizaje motor está como contenido importante y cerrado-, a presentar un contenido abordado en perspectiva de crítica. Por eso abandonamos el tratamiento desde etapas, muchos temas que daban cuenta de una cosa cerrada, muy cerrada y estructurada...

E: La crítica que ustedes le hacen al aprendizaje motor sería esa?

F: Si, la cuestión cerrada, esta cosa de pensar desde investigaciones de otros países y de otras épocas.

y la retención de habilidades motrices. Cap. 1 y 3. Tesis Doctoral en Pedagogía. Departament de Teoria i Història de l'Educació, Facultat de Pedagogia, Universitat de Barcelona.

Disponible en http://tdx.cat/bitstream/handle/10803/2910/02.ABF_PARTE_I.pdf?sequence=3

²⁸⁶ Saraví, J. (2012) *Skate, espacios urbanos y jóvenes en la ciudad de La Plata*. Tesis de Maestría en Educación Corporal, Secretaría de Postgrado, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Capítulo 5. Cuerpos skaters: entre lo lúdico y lo deportivo y Saraví, J. (2001) “La iniciación deportiva y la intervención del adulto. Algunas reflexiones desde una perspectiva didáctica” en Aisenstein A., Di Giano R., Frydenberg J. y Guterman, T. (Compiladores) (2001). *Estudios sobre deporte*, Colección Libros del Rojas, Edición de la UBA, Primera Edición.

²⁸⁷ Torrents, C., Duarte A., Gordillo., A., Vivés, M. (2011) “El diseño de contextos de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de la motricidad” en *Revista Tándem*, Didáctica de la Educación Física. Núm.036–Abril.

²⁸⁸ La letra “E” corresponde a entrevistador, la letra “F” corresponde al entrevistado, Fotia.

E: ¿La praxiología no plantea esto de pensar en términos secuenciados o progresivos?

F: No claro que no. En los primeros programas teníamos el libro de Meinel, que bueno eran las herramientas que teníamos, no había mucho texto. En el año 2000, me acuerdo que el libro de Meinel era bastante nuevo circulando, lo teníamos como la Biblia, hablaba de etapas y de edades y de cosas que sucedían en las edades (...) no estaba bien y empezamos a dejar de hablar de etapas y después cuando fuimos metiéndonos, me sirvió mucho la tesis de Batalla Flores, que escribió sobre aprendizaje motor -Tesis doctoral-, y fuimos entrando en el tema del aprendizaje motor, y por qué las primeras investigaciones y por qué los países invirtieron en investigación, y nos sirvió para analizarlo, para criticarlo... una perspectiva evolucionista en la que nos había metido el mismo plan de estudios.

E: ¿Si uno quisiera trabajar con la teoría del movimiento hay más material?

F: No, no con ese título no. De cualquier manera yo siempre digo, alguien que se para a dar una clase o entrena un equipo tiene una idea o tiene una teoría implícita o explícita de aprendizaje motor (...) se escucha en la Facultad que no existe una teoría del aprendizaje motor pero alguien que se para a enseñar tiene una teoría del aprendizaje motor, se pare a enseñar educación física o deporte. Alguien que trabaja en prácticas corporales tiene una postura tomada sobre cómo se enseña, cómo se aprende. Y por eso lo tenemos, para criticarlo. Por ejemplo, nosotros criticamos las teorías psicológicas de los esquemas motores, y criticamos las primeras teorías -Adams y Berstein-, que son muy poco comprobables y de laboratorio, las criticamos (...) nada es ingenuo y que todo lo que ha sido escrito ha sido escrito por algo.

E: Si tuvieras que sintetizar la crítica en razón de alguna particularidad en cuál sería?

F: En primer lugar en que son teorías de laboratorio, teorías hechas en laboratorio. En segundo lugar, salvo la dinámica ecológica, la última de Carlota Torrens y Duarte Araujo, que lo que dicen es que un profesor de educación física o un entrenador altera los contextos y las personas aprenden, que me parece muy coherente, las demás son de laboratorio, poco comprobables y con un lenguaje puramente psicológico...”. (2018: 3-5)

Con suma claridad la asignatura Educación Física 3 orienta su perspectiva de abordaje hacia la o desde nociones propias y críticas sobre el aprendizaje motor, y en apoyatura de la praxiología motriz y las prácticas corporales.

Como sucedió en las asignaturas anteriores se incluye el análisis del programa de un Eje, en este caso se considera el tratamiento del Eje. Voleibol 1, deporte colectivo para observar el modo en que estas teorías y concepciones piensan el cuerpo en la enseñanza.

En este caso el programa es organizado en dos unidades. La primera unidad propone para su tratamiento:

“...El voleibol y su didáctica.

- El Voleibol dentro del contenido Deporte de la Educación Física: objetivos.
- El Voleibol como deporte de situación, concepto de movimiento.
- Etapas del aprendizaje deportivo.
- Métodos de enseñanza.
- La clase de Voleibol en el ámbito escolar y el entrenamiento en el ámbito no escolar:

Diferencias y semejanzas.

- Las capacidades motoras en relación con el Voleibol.
- Clasificación de las ejercitaciones: super-analíticas, analíticas, sintéticas y globales”. (2015: 31)

La Unidad 2 plantea:

“...aspectos técnicos, tácticos y reglamentarios del voleibol 6 vs. 6.

- La recepción: técnica, táctica y reglamentación. La levantada: técnica, táctica y reglamentación. El remate: técnica, táctica y reglamentación. El saque: técnica y táctica del saque tenis y flotante, reglamentación. El bloqueo: técnica, táctica y reglamentación. La defensa: técnica, táctica y reglamentación.

- Sistemas de juego o formaciones: 6-0; 4-2; 6-2; 5-1; 3-3. Universalidad y especialización, posicional y funcional. Factores a tener en cuenta para la aplicación de cada sistema. Combinación de los distintos sistemas. Recepción con 3 jugadores. Relación entre las formaciones y los sistemas de recepción. Reglamentación: falta de posición (zona). Relación entre las formaciones y los sistemas de defensa. Aplicación de cada sistema de acuerdo a los distintos niveles de enseñanza. Sistemas de ataque: especialización en red.

Tiempos de ataque: 1º, 2º y 3º tiempo”. (2015: 31 y 32).

En ambos casos los materiales bibliográficos propuestos responden, principalmente, a producciones específicas y de circulación en el ámbito del voleibol federado y, en menor medida, de circulación en el ámbito educativo²⁸⁹. Como parte del programa del Eje se formulan las siguientes pautas de evaluación:

“...El Eje Voleibol 2: ...:

²⁸⁹ La unidad incluye los siguientes materiales: Pitera C. y Riva V. (1987) *Voleibol Dentro Del Movimiento*. Editorial. Pila Teleña; Fotia J. (2001) “El Deporte En La Escuela, Aportes Para Su Didáctica: Análisis De Las Fases Del Aprendizaje” en Los Deportes Colectivos” *Documento Técnico de la Jefatura de Educación Física de Región I*; Updegraff L. www.metrovoley.org.ar “Los principios utilizados para el correcto desarrollo del ejercicio” (2000) *Federación Metropolitana de Voleibol, Sección Artículos Técnicos*; Swan R. www.metrovoley.org.ar “El entrenamiento similar al juego” (2000) *Federación Metropolitana de Voleibol, Sección Artículos Técnicos*. Drauchke K., Kröger C., Schulz A., Utz. (1998) *El Entrenador De Voleibol*. Capítulo 4. Editorial Paidotribo; Moras Feliu G. (1999). *Guía De Voleibol De Le A.E.A.B.* Capítulos 3, 4, 5, 8, 10 y 12. Editorial Paidotribo; Vargas R. (1997). *Voleibol: 1001 Ejercicios y Juegos*. Capítulos 5, 6 y 7. Editorial A. Pila Teleña; Berthold Fröhner. (2004) *Voleibol Juegos para el Entrenamiento*. Editorial Stadium; Iams J. (2000). *30 Giochi Competitivi a Puntaggio Speciale per il Condizionamento Tattico-Psicologico nel Volley*. Editorial Calzetti Mariucci; Paolini M. (2004) *19 Esercizi Globali per il Volley e 9 Proposte di Sedute di Allenamento*. Editorial Eusarito; y, Reglamento de voleibol. Fivb (2013-2016).

-Se evaluarán grupos de alumnos dictando un plan de clase a sus propios compañeros con temas indicados por el Profesor. Se tendrán en cuenta los siguientes criterios de evaluación:

- a- Pertinencia de las tareas propuestas a la consigna solicitada.
- b- Respeto por el nivel técnico-táctico de los alumnos.
- c- Utilización del lenguaje técnico.
- d- Conocimiento del voleibol (reglas, estrategias, técnicas).
- e- Desempeño del rol docente (explicaciones, correcciones, dirección de la clase).

-Se deberán efectuar saques y lanzamientos con precisión de la siguiente manera:

-Saque: la cancha estará dividida en 4 zonas de 4,50 x 4,50, en las cuales se deberá realizar 3 saques seguidos (desde el centro de la cancha contraria) en cada una de las zonas.

-Lanzamientos: se trazarán 2 cuadrados en posición 2 y 4. Desde posición 3 se deberá realizar 3 lanzamientos seguidos a cada uno de los cuadrados con una parábola que sea mayor al extremo superior de las varillas.

-Se deberán analizar en forma escrita e individual, problemáticas a resolver respecto a aspectos estratégicos, tácticos, técnicos y reglamentarios del voleibol, en directa relación con las situaciones de juego.

-Los instrumentos de registro a utilizar serán listas de control, planillas de doble entrada.

-Se deberán entregar trabajos prácticos especiales en tiempo y forma". (2015: 32 y 33)

El programa del Eje Voleibol 1 presenta la particularidad de privilegiar saberes y prácticas deportivas desde un discurso propiamente deportivo, apoyándose

en textos principalmente producidos en el ámbito de la formación deportiva de las Federaciones. Esto supone una proximidad que refleja usos y tradiciones de ámbitos, marcos e instituciones no necesariamente concurrentes, que no necesariamente marchan juntos: el deportivo y el educativo, o dicho con mayor precisión el relativo al deporte federado y el de la formación superior.

A la vez, puede observarse que las pautas de aprendizaje formuladas en el programa del Eje también resaltan particularidades de dos universos diferentes como lo son el deportivo y el docente: lenguaje, instrumentos de registro, rol, explicaciones, correcciones, etc. Todos ellos términos posibles de ser pensados en la especificidad de la práctica, sea la práctica deportiva federada o la práctica docente de enseñar deporte. Todos ellos términos que significan el cuerpo, los cuerpos explicados, corregidos, nominados, *rolados*, corregidos, educados.

Sin que eso dé cuenta de valoraciones determinadas, de razones de verdad o de dificultad alguna, resulta claro que la materia sostiene propuestas diversas, que en ningún caso inhabilitan la enseñanza, como tampoco la diversidad de concepciones que parecen contenerse en la formación en educación física. El aprendizaje motor, la disponibilidad corporal y motriz, la praxiología y las herramientas de análisis que aporta, la perspectiva sociomotriz como instrumento, todo ello al servicio de una educación física que educa un cuerpo, que lo piensa en términos de un movimiento socialmente esperado pero sobretodo, en el marco del programa, culturalmente esperado. El cuerpo instrumento, el movimiento al servicio de la disponibilidad como aquello que la educación física crítica presenta como un problema parece ser una particularidad.

Tres asignaturas que, tal y como se presentan en el Plan, fueron pensadas a partir de una línea de desarrollo conceptual, reflejan sobretodo diferencias de perspectiva, diversidades conceptuales y convivencias que sin tensionarse dan lugar formas de saber, de prácticas y de discursos en el cuerpo, posibles y verificables. Todas ellas reunidas en el plan, juntas, en sucesión, de forma simultánea, en sincronía. Una sincronía que sorprende.

Aquí, en Educación Física 3 cuerpos deportivos, cuerpos disponibles, cuerpos sujetos al rendimiento. Cuerpos que se construyen y significan en sus particularidades aunque sujetos a culturas deportivas o de disponibilidades

predeterminadas. Complejo lugar para esos cuerpos, esos jóvenes cuerpos, esos cuerpos jóvenes. Cuerpos de los otros, otros cuerpos. Cuerpos educados para acoplarse a formas preestablecidas por el deporte, por la gimnasia, por la praxiología, por la cultura que lo antecede. ¿Cuerpo que responde a la trilogía sociológica de clase, género y etnia? ¿Podríamos preguntarse qué se construye? ¿Puede significarse un cuerpo gobernado o determinado, por lo que lo precede? ¿Puede el cuerpo construirse sin estas ataduras?

6.1.7. Las materias Educación Física 4 y Educación Física 5

Llegado este punto, resta presentar las asignaturas Educación Física 4 y 5. Estas dos materias difieren de las anteriores principalmente desde su estructura. Mientras en el caso de las materias de los primeros años los Ejes muy mayoritariamente son obligatorios, en estas dos materias desde el Plan se postula un formato que incluye Ejes obligatorios y Ejes optativos.

En síntesis, el Plan 2000 plantea lo siguiente:

“...SEMINARIOS Y TALLERES OBLIGATORIOS

Primeros Auxilios.

Organización de Torneos.

Sensopercepción

Observación y Prácticas en el Nivel Superior.

Legislación de la Educación Física.

Danza

Seminario/Taller 1.

Seminario/Taller 2.

Seminario/Taller 3.

Los Seminarios/Talleres 1, 2 y 3 se organizarán en relación con distintas temáticas vinculadas con los problemas de integración de los contenidos técnicos y didácticos o de los distintos ejes en la estructura disciplinar o de su evaluación o de la disciplina en distintos contextos de ejercicio profesional, etc.

SEMINARIOS Y TALLERES ELECTIVOS

Seminario/Taller 4.

Seminario/Taller 5.

Seminario/Taller 6.

Seminario/Taller 7.

Seminario/Taller 8.

Seminario/Taller 9

Seminario/Taller 10". (2000: 6)

En donde, los primeros tres espacios Seminario/Taller fueron pensados para ser integrados a las materias Educación Física 1, 2 y 3. El resto de los Seminario/Taller 4-10 son propuestos para integrar las materias 4 y 5, en el marco de un proceso de reorganización de Educación Física 4 y de estructuración de la nueva materia, Educación Física 5. Claramente las alternativas que ofrece pensar la materia Educación Física en ese marco resulta bien flexible y otorga condiciones bien diferentes a las dadas hasta aquí.

6.1.8. El caso de Educación Física 4

Para ella, el Plan determina que "...abordará principalmente los siguientes temas, con especial referencia a la etapa del desarrollo que queda comprendida por los niveles Polimodal y Superior, es decir, la adolescencia y la juventud..." (2000:17). Además, considerando los programas de la materia 2005 (Bertsch) y 2006 y 2009 y 2016²⁹⁰ (Bertsch-Mamonde) se puede ver, como fue puntualizado antes, que la integran Ejes obligatorios y optativos: en el primer caso, corresponden Legislación de la Educación Física, Rugby, Fútbol, Danza y Primeros Auxilios; y, en el segundo, Gimnasia, Hockey, Taekwon-do y Salud Mental. Estos seminarios son una oferta permanente, invariable año a año.

Por otra parte, en lo referente a la organización de los temas y contenidos, la Unidad 1 titulada "La enseñanza y el aprendizaje de la educación física en la adolescencia y en la juventud" incluye: La adolescencia y la juventud; La enseñanza; El aprendizaje; y, Las prácticas. La Unidad 2 se nomina "Los contenidos de la educación física en la adolescencia y la juventud", propone como temas: Los contenidos; El deporte; La gimnasia; y, El juego.

En estos cuatro programas se mantuvo la misma estructura e iguales características para cada unidad. Un pequeño ajuste en el programa 2016 (Bertsch-Mamonde) incluye en la primera unidad como tema "La adultez".

²⁹⁰ Programas de la asignatura Educación Física 4 2005, 2006, 2009 y 2016 aprobados por CA o CD -según denominación en cada caso-, en los años respectivos.

Lo distintivo del programa de esta materia, en términos generales, está en su orientación. En este caso, el Profesor responsable de la materia es además de profesión abogado y dictó la “Escuela”²⁹¹ Legislación durante un largo período de tiempo.

Evidencia esto la prevalencia de temas y bibliografía orientados este tipo de tratamiento, por ejemplo:

“...UNIDAD 1: LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ADOLESCENCIA, LA JUVENTUD Y EN EL ADULTO.

1. Los adolescentes y los jóvenes: alcances legales de los términos y su implicancia jurídica en el ámbito de la responsabilidad profesional del docente. La prevención y la responsabilidad su vinculación conceptual.
2. La Enseñanza. Ubicación normativa de la enseñanza, en el ámbito Nacional y Provincial. La enseñanza de la Educación Física con adolescentes y jóvenes, en relación con los distintos marcos políticos contextuales y los posibles modelos de instrumentación.
3. El Aprendizaje. Ubicación normativa del aprendizaje en el ámbito Nacional y Provincial y del aprendizaje de la Educación Física en particular.
4. Las prácticas. Régimen normativo que regula las prácticas alcances de las responsabilidades que se generan en las mismas. Las prácticas en el ámbito de la Universidad Nacional de La Plata”. (2016:3)

Este tratamiento se sostiene en materiales y normas referidas a: Código Civil y Comercial, Derecho Civil y Responsabilidad Civil de los propietarios de establecimientos educativo y de los docentes, Estatuto del Docente de la Provincia de Buenos Aires, Decretos Reglamentarios del Estatuto del Docente, Ley Nacional de Educación, Ley Provincial de Educación, Ley de Educación

²⁹¹ Se recuerda que “Escuela” es la denominación que se utiliza hasta el Plan 1984 para lo que el Plan 2000 llama Ejes.

Superior, entre otros²⁹². Lo mismo sucede en el caso de la Unidad 2, donde los temas y contenidos son abordados en sintonía con la forma dada en la unidad anterior. Sin embargo, no se incluyen normativas o leyes que, dada su significatividad y su impacto social en la actualidad, podría formar parte del programa, como: la Ley 26.618 de Matrimonio igualitario, la Ley 26.743 de Identidad de género, la Ley N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescente o la Ley 26.485 (“Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales”). Todas ellas referenciales al considerarlas en perspectiva de formación de formadores. Todas ellas leyes que dan lugar a nociones de cuerpo e implican al cuerpo.

A modo de referencia, lo siguiente:

“UNIDAD 2: LOS CONTENIDOS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ADOLESCENCIA Y LA JUVENTUD²⁹³.”

1. Los Contenidos. Definición y concepto. Instrumentos legales que los determinan. Los contenidos, la planificación y las prácticas.
2. El Deporte. Definición y concepto; características. El deporte como elemento generador de normas jurídicas

²⁹² Para referir a “La adolescencia, la juventud-adultez” plantea como bibliografía obligatoria: Congreso de la Nación Argentina. Código Civil y Comercial, Ley 26.994. 7 de octubre de 2014; Ghersi, C. (2002). Derecho Civil. Parte general. Buenos Aires: Astrea. Pp. 141-151; Andrada, A. D. (1998). Responsabilidad Civil de los propietarios de establecimientos educativo y de los docentes, en *Revista Jurídica La Ley*, 1998-E, Pp. 1242 y ss, y, Gianfelici, M. C. (1999). Caso fortuito. Caso de fuerza mayor y la responsabilidad civil de los propietarios de los de los establecimientos educativos, en *Revista Jurídica La Ley*, 1999-D, Pp. 589 y ss. Para abordar “La enseñanza” propone: Estatuto del Docente de la Provincia de Buenos Aires, Ley 10.579; Decretos Reglamentarios del Estatuto del Docente; Resoluciones, Disposiciones y demás normativa vigente en la materia; y, Estatuto de otra jurisdicción, análisis comparativo. Para tratar “El aprendizaje” plantea como bibliografía: Congreso de la Nación Argentina. Ley Nacional de Educación N° 26.206, 14 de diciembre de 2006; Legislatura de la Provincia de Buenos Aires. Ley Provincial de Educación N° 13.688; y, Congreso de la Nación Argentina. Ley de Educación Superior N° 24.521, 20 de Julio de 1995. Para “Las prácticas”: Kemelmajer De Carlucci, A. (1998). La responsabilidad civil de los establecimientos educativos en Argentina después de la reforma de 1997, en *Revista Jurídica La Ley*, 1998-B, Pp. 1047 y ss; Loizaga, E. (2000). Responsabilidad civil de los establecimientos educativos. Buenos Aires: Ed. Abeledo – Perrot; Mathov, E. (1996). Responsabilidad Civil de los establecimientos educativos. Reforma al art. 1117 del Código Civil, en *Revista Jurídica La Ley*, 1996-A, Pp. 1283 y ss.

²⁹³ En la nominación de la unidad desaparece la referencia a “El Adulto” presente en la unidad 1.

.La regulación normativa de la práctica deportiva. La organización institucional deportiva...”. (2016: 5)²⁹⁴

La diferencia aquí es que en esta unidad los materiales bibliográficos que prevalecen no son textos de orden jurídico o relativo a las normas e instrumentos legales -tal y como sugieren y exigen los contenidos descriptos- sino que refieren a tratamientos de ese orden de forma conceptual y general. En ese sentido, pueden considerarse materiales utilizados de Norbert Elías²⁹⁵, Pierre Bourdieu²⁹⁶ y Mariano Giraldes²⁹⁷.

A la vez, en su fundamentación, el programa 2016 (Bertsch-Mamonde), bajo este formato incluye lo siguiente:

“...interpretamos que el objeto de las asignaturas Educación Física debe articular la problemática pedagógica en una perspectiva social, esto es, debe integrar el tratamiento técnico de los contenidos de la Educación Física en el análisis de la educación general y en el de las acciones pedagógicas que permiten concebir a la disciplina como una actividad educativa vinculada a la cultura en la que se inscribe.

Para organizar la propuesta establecemos los siguientes contenidos:

1. La enseñanza deportiva

La perspectiva de este contenido está marcada por un recorrido desde la historicidad de los deportes Rugby, Fútbol Femenino, Hockey y Taekwondo y sus modos de constitución como deportes olímpicos y que continuará en

²⁹⁴ Aunque la bibliografía utilizada en este caso presenta materiales sobretodo pedagógicos y técnicos inherentes a la reforma, discursivamente en la narración se reproduce la perspectiva presente en la unidad anterior

²⁹⁵ Elías, N. (1996) “Introducción” en *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*, N. Elías y E. Dunning, México: Fondo de Cultura Económica; y, Elías, N. (1996) “Un ensayo sobre el deporte y la violencia” en *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*, N. Elías y E. Dunning, México: Fondo de Cultura Económica.

²⁹⁶ Bourdieu, P. (1991) “¿Cómo se puede ser deportista?” en *Sociología y Cultura*, México: Grijalbo.

²⁹⁷ Giraldes, M. (2001). *Gimnasia. El futuro anterior. De rechazos, retornos y renovaciones*, Buenos Aires: Stadium. Cap. 1, “La gimnasia como parte de una cultura corporal”; cap. 3, “¿Qué saberes harán falta para dar una buena clase de gimnasia?”; cap. 5, “Didáctica de la gimnasia. La dirección que se le imprime al aprendizaje”; cap. 6, “El entrenamiento de las capacidades motoras en el ámbito no competitivo. La búsqueda de los efectos que deben ser alcanzados”.

una visualización de sus potencialidades como deportes posibles de ofrecer como herramientas comunitarias. El estudiante apreciará las posibilidades de gestionar dichos deportes en los sectores más vulnerables de la sociedad a la vez que revisará en clave socio crítica los factores actuales del fenómeno que vincula a los deportes señalados en relación a la política y el mercado.

2. La enseñanza en el campo de la salud

La perspectiva de este contenido se vincula con la enseñanza de los seminarios de Gimnasia, Sensopercepción, Salsa, Género y el desarrollo de políticas públicas que convocan cada vez más la intervención de los profesores en Educación Física. El mundo de las prácticas en ámbitos específicos de la salud y las posibles herramientas que cada estudiante pueda considerar para sumar a la Educación Física será problematizado. En este mismo registro el seminario de Primeros Auxilios se inscribe para otorgar herramientas en los casos excepcionales donde se produzcan posibles situaciones de accidentes o malestar generado en cada práctica de enseñanza corporal. El enfoque esperable es el de saber los modos de evitar cualquier tipo de incidente que afecte el desarrollo de la enseñanza corporal y llegado el caso intervenir de acuerdo a los protocolos establecidos en cada ámbito laboral de la manera más adecuada y efectiva posible.

3. La gestión de políticas públicas que articulen educación, salud y deporte

La perspectiva de este contenido revisará desde el punto de vista complejo los modos de articulación de estas áreas de por sí estrechamente vinculadas”. (2016: 1 y 2)

Acompañado una serie de argumentos a partir de los cuales se presentan en articulación con los contenidos enunciados en las unidades 1 y 2:

“Al estudiante se le ofrece en cada uno de los seminarios herramientas posibles para llevar adelante el análisis, reflexión y acciones posibles para poder intervenir de manera criteriosa y fundada. Desde el análisis del marco legal que regula dichas prácticas hasta los esquemas de diseño de políticas públicas que incluyen al Profesor de Educación Física, se proporcionan caminos de abordajes de distintas problemáticas sociales que circunscriben el campo de las políticas públicas.

Entendiendo su objeto de esta manera, en sí y en sus vinculaciones con los demás espacios curriculares que conforman el plan de estudios, la asignatura halla su mejor significación en la articulación del conocimiento científico- técnico de la Educación Física y el conocimiento didáctico en relación con un quehacer pedagógico centrado en el movimiento y ejercido con conocimiento del contexto cultural y social. Su papel en el plan de estudios implica la articulación de tres tipos de análisis: el de los contenidos propiamente dichos, el de los problemas que plantea la enseñanza y el aprendizaje de los mismos, y el de los factores político y jurídicos necesariamente presentes en la realidad en la que la enseñanza se desarrolla”. (2016: 2)

De algún modo, esta reorganización y reformulación de los Ejes en torno a contenidos resignificados a la luz de los sentidos posibles en el marco de la materia da a estos una mayor coherencia en el sentido estructural y de relación. A pesar de ello, hasta aquí lo que resulta es un cuerpo relacionado de forma inequívoca con las leyes y los documentos legales, en donde las leyes tienen sentido en términos de que son leyes para educar el cuerpo.

No obstante, es necesario abordar un Seminario para observar otros modos en que los cuerpos son educados a partir de la propuesta. Podría considerarse el Seminario Legislación, aunque de eso ya se ha dicho suficiente. Se podrían considerar aquí los Seminarios Fútbol o Rugby pero ya se ha considerado casos de deportes en otras asignaturas y, a pesar de que cada deporte implica

un conjunto de saberes, prácticas y discursos en principio diferentes, en este caso surgen elementos de consideración muy similares a los presentados en los casos anteriores. Una cuestión que habilitaría su tratamiento es la problemática de género, presente en ambos, aunque subordinada a tratamientos de orden técnico deportivo o táctico deportivo -esto es, subordinada a las tensiones que ello plantea-, no en términos de una perspectiva educativa y social distintiva. Un caso diferente, que es el que se considerará, es el del Seminario de Salsa. Varias razones suman para ello: en primer lugar, porque implica recuperar una práctica no tradicional en la formación; en segundo lugar, porque implica poner en cuestión o dialogar con formas diversas de significar el movimiento, la expresión y el arte, algo no corriente en la educación física de la UNLP; y, en tercer lugar, porque su pertenencia a un tipo de orden social cercano al placer y el disfrute lo convierten en una saber y una práctica deseada.

Los contenidos del Seminario de Salsa se formulan del siguiente modo:

“Unidad 1. Antecedentes históricos de la salsa cubana.

-La salsa como técnica de movimiento.

-La salsa en pareja.

-La salsa en rueda de casino

Unidad 2. Principales estilos de salsa.

-Salsa en línea.

-Salsa estilo Los Ángeles y New York.

-Salsa Cubana.

Unidad 3. Principios rítmicos de la salsa cubana.

-Pasos de salsa cubana en pareja.

-Figuras de salsa cubana en pareja y en rueda de casino”. (2016: 28)

A partir de esta presentación se podría sostener que al menos los elementos de orden técnico necesarios para conocer y practicar salsa están presentes, y que requieren de un abordaje o un tratamiento experiencial. Sin embargo, lo más interesante de la propuesta se encuentra en la propuesta de evaluación y en la bibliografía utilizada.

En la primera se incluye:

“...se desarrollarán prácticas corporales, reflexión teórica, observación de videos, lectura de material bibliográfico, audición de temas específicos del estilo de salsa cubana y otros estilos...ropa cómoda. La evaluación consistirá en elaborar un informe sobre la experiencia de participación de cada participante en un evento salsero, una entrevista a un maestro salsero o la elaboración de un video con una enseñanza de pasos de salsa”. (2016: 29)

Con referencia a la bibliografía se proponen materiales que aportan a modos de relación diferentes con los contenidos, que permiten recuperar perspectivas muy variadas, basándose en producciones de Leonardo Acosta²⁹⁸, Domingo Aragú Rodríguez²⁹⁹, Alejo Carpentier³⁰⁰ y Ángel Quintero Rivera³⁰¹, entre otras posibles de citar por estos aspectos.

Claramente Educación Física 4 muestra, como también sucede en buena medida en las otras materias Educación Física convivencias dispares, que combinan continuidades, distancias, acoplamientos y oposiciones en cuanto a cómo pensar los cuerpos y cómo educar los cuerpos. Educación Física 4, a partir de lo señalado da cuenta de distancias que pueden achicarse o ampliarse según las prácticas que se planteen, en parte con cierta independencia de los discursos que emergen y las constituyen. Una asignatura estructurada desde el saber, las prácticas y los discursos normativos incluye prácticas, saberes y discursos que suelen representar formas diferentes de educar el cuerpo, y por lo tanto da lugar a nociones de cuerpo educado más dinámicas aunque por cierto complejas, de apariencia discordante y opuesta.

A los efectos de cotejar si estas impresiones resultan una constante y una particularidad en los trabajos prácticos y entre los trabajos prácticos y la propuesta de programa para las clases teóricas fue entrevistada la Profesora Lorena Berdula³⁰², actual Jefe de Trabajos Prácticos de la materia. Al ser

²⁹⁸ Acosta, L. (1982) *Música y Descolonización*. México: Presencia.

²⁹⁹ Aragú, D. (1995) *Los instrumentos de percusión*. La Habana: Editorial Música Mundana.

³⁰⁰ Carpentier, A. (1946) *La música en Cuba*. México: Fondo de Cultura Económica.

³⁰¹ Quintero, A. (1998) *¡Salsa, sabor y control! Sociología de la música “tropical”*. México: Siglo Veintiuno Editores.

³⁰² Entrevista a la Profesora Lorena Berdula, Jefa de Trabajos Prácticos de la asignatura Educación Física 4, realizada el 27 de agosto de 2018. Su voz, considerada en extenso, permite observar las potencialidades del tratamiento normativo o legal en la formación en tanto posibilidades y tensiones.

consultada en primer lugar acerca de las características de los seminarios y los elementos que permitirían pensar una vinculación entre estos y entre estos y la propuesta formulada en el programa de clases teóricas sostuvo inicialmente que:

“...integrar a los profesores y las profesoras, todos especialistas en deporte (...) estaba en relación a las normativas y a las leyes (...) los reglamentos de los deportes (...) Entonces la cuestión era cómo dialogábamos estos deportes con una normativa que nos tenía que favorecer en el desarrollo de la práctica profesional. Y bueno a partir de eso también empezamos a ver cuestiones metodológicas, empezaron a salir cosas muy interesantes...”. (2018: 3)

Evidentemente, la organización conceptual dada a partir de una formulación legal es estructurante, pero a la vez está acompañada de otras dos perspectivas que se incluyen en los programas más recientes:

“...Cuando me proponen ser jefe de trabajos prácticos, me pregunto qué es lo que está faltando a esta materia, más que la cuestión pedagógica o didáctica, cuál era la cuestión nos acercaba y cuáles no, y ahí surge esto de las normativas, porque a veces desde los mismos seminarios nos alejamos del discurso de los teóricos. A esto se le suman las políticas deportivas, a partir de la cual empieza a parecer otra tensión, y encontré otra una nueva articulación a partir de la noción de extensión universitaria -hablamos de las tres patas de la universidad la docencia la investigación y la extensión-, y empezamos a dialogar. En su momento yo presenté un proyecto de fútbol, y después salió uno de salud con primeros auxilios, salió uno de rugby, y Mario -como profesor adjunto de la cátedra- armó algunos a partir de políticas deportivas (...) la pregunta es cómo nos coordinamos, cómo articulamos, y había otra pata que tenía que ver en cómo nosotros podíamos orientar a estos alumnos y alumnas en cuanto a

cómo podían organizar su materia, si no pasaba que tenían una estructura a partir de un deporte y primeros auxilios y no podían articular una cosa con la otra, y tampoco lo podían articular con las normativas, eso empecé a desempeñar como jefa de trabajos prácticos, en el sentido de empezar organizar (...) desde ahí, y mi origen está en eso...”. (2018: 4)

Estos tres temas o ejes de trabajo, la legislación, las políticas deportivas y los primeros auxilios se constituyeron, en su condición de espacios obligatorios, formas de organización de los trabajos prácticos a partir de los cuales se vinculaban otros espacios a modo de seminarios optativos³⁰³.

Por otra parte, la Profesora Berdula dicta un seminario de fútbol, con respecto al cual sostiene:

“...enseño a enseñar fútbol en perspectiva de géneros y sexualidades, centrada hace cuatro años en esto de género, que se acotaba a una pata que era la de la sexualidades, pero que como parte de las demandas que fueron surgiendo en el campo, en las clases, refiere también a las identidades. Por ejemplo, las identidades trans, transgénero, transexuales. Y en esas realidades, por un lado, medio feminista del género pero, por otro lado, más diversas de los transgéneros y de la sexualidad, como un todo donde el género es una pata de la identidad sexual, incluso es otra la afectividad. Encontré ahí la posibilidad de un seminario de representaciones de géneros y sexualidades en la enseñanza de la educación física y me hizo pensar, por ejemplo, como nosotros vemos los cuerpos, los cuerpos dentro de una clase y descubro que es muy dicotómico: lo femenino y lo masculino, lo fuerte y lo débil, binario. Totalmente binario,

³⁰³ En el caso de esta materia la estructura de trabajos prácticos implica, como exigencia a los alumnos, cursar y aprobar un total un total 3 (tres) “ejes” obligatorios y 2 (dos) seminarios optativos de un total de 3 (tres) “ejes” y 9 (nueve) seminarios optativos posibles: legislación, primeros auxilios, políticas deportivas, sensopercepción, gimnasia, rugby, hockey, fútbol, entre otros.

dicotómico, prácticas estaban como enseñadas desde ahí. Empezamos a deconstruirlas desde ahí (...) ver cómo convivían la educación mixta, una educación sexista porque era así, por un lado las mujeres por otro lado de los varones ... eso se fue deconstruyendo, y también con nuevas normativas de la Provincia. De algún modo ahí estábamos armando un seminario de vanguardia y tratando de corrernos de esta formación recibida...".
(2018: 5)

Esta perspectiva, si bien resulta clara y situada, desde la significación que contiene, y a pesar de ser un tema propuesto para su tratamiento desde la función de Jefa de Trabajos Prácticos, no es resulta un tema de interés ni presente en otros ejes y seminarios, al menos inicialmente, y tampoco forman parte de los temas abordados desde una ponderación legal en el programa de la materia, claramente destinado al espacio de clases teóricas. En el marco de la entrevista, consultada sobre estas dos cuestiones, resulta ilustrativo lo que Berdula sostiene³⁰⁴:

"Al proponer abordar esto, me pasaron dos cosas, una es poder hablar del tema y que me miren como diciendo estás hablando de algo raro, extraño...

E: Eso en qué momento fue?

L: Desde que empecé a trabajar en la cátedra hasta hace 3 años aproximadamente, y en los dos roles -como ayudante y como JTP-, pero lo más interesante es cuando ellos se ven atravesados por una situación de género vienen a mí y bueno... ¿Y ahora qué hacemos, cómo es esto, te acordas que vos decías tal cosa...? Lo que yo comprendo es que no hay una formación, o por biografía personal o por historicidad, para que se atienda a la diversidad en una clase, o lo que yo digo, hay que salir del modelo dicotómico. Incluso salir de los chistes, de cuando das una clase. Y después aparece la rugbier, que está en

³⁰⁴ La letra "E" corresponde a entrevistador, la letra "L" corresponde a la entrevistada, Lorena Berdula.

la selección y un balde de agua fría y me dice "...te acordas que vos decías esto" y me está preguntando de bibliografía en perspectiva de género porque en el rugby... y se encuentran que no lo contemplaron. Con el taekwondo pasa lo mismo apareció una Segunda Dan de la otra línea del taekwondo y el profe empieza a preguntarse... claro y después esto de qué es la masculinidad y qué la feminidad...

E: Perdón, y cuál es la particularidad de que se una Segunda Dan de la otra línea de taekwondo, no hay mujeres en la otra línea que accedan a eso o no hay mujeres que accedan a eso en ninguna línea?

L: No hay muchas, en ninguna de las dos líneas - refiriéndose a la FIT y a WTF-, creo que en ambas hay pero muy pocas, se lo ve de lejos al tema, hasta que no los interpela en alguna situación.

E: Recién hacías referencia a que al principio te miraban raro por qué era así, esto no formaba parte de la historia de la cátedra?

L: Claro, con qué necesidad de hablar de estas cosas. No, no formaba parte de la historia de la cátedra, no formó nunca parte de la historia de la cátedra hasta este momento.

E: Ahora sí?

L: Yo creo que los últimos tres años le puse un poco más de énfasis, pero los profesores y las profesoras también empiezan a encontrarlo y va haciéndose más presente socialmente. Esto da cuenta también de lo que los medios de comunicación están mostrando, que no es un feminismo caprichoso o no es una forma de ponerse a dar clase, a dar una clase feminista, cohabitada y todo eso.

E: Cuando vos planteaste esto, inclusive en la función de Jefa de Trabajos Prácticos, esto fue una sorpresa, una situación extraña?

L: Sí claro, una sorpresa, fue una cosa extraña, en algún sentido fui ninguneada.

E: Una situación extraña en el sentido de que no se entendía de que estabas hablando, no se sabía de qué hablabas!

L: Sí extraño y por lo tanto también una cosa aburrida. Hoy es un tema que está puesto sobre la mesa, hoy es un tema que forma parte de la demanda, ellos piden capacitarse...

E: Pero en los programas esto no aparece?

L: En los programas eso no aparece y fue propuesto, al menos en 2016 que fue cuando hicimos el último programa. Propusimos poner en diálogo la línea de la salud, sobre todo la perspectiva de género y las sexualidades y no (...)

E: El enfoque de los teóricos va dirigido hacia las normas, las leyes, las pautas. ¿Están incluidas allí la ley de matrimonio igualitario, la de identidad de género...?

L: Podría ser la ley de matrimonio igualitario, la de identidad de género, la de ESI -refiriéndose a Educación Sexual Integrada- yo las sugerí, pero no, no se desarrollan (...) después aparecen explícitamente en mi seminario, en realidad lo que es matrimonio igualitario no, yo lo que analizó es la si educación sexual integrada que me da todas estas patas y otras que no tiene otras normativas; por ejemplo la de la provincia que habla una educación mixta, que tenemos que respetar los cursos; hay leyes pero nosotros socioculturalmente vamos mucho más en carreta en la propuesta que hay. Y todo esto empieza a salir incluso con los compañeros, con las compañeras en una escuela (...).

E: Vos encontras hoy en tu función posibilidades de pensar una articulación a partir de estos temas, que son temas de interés y que vos crees que pueden ir en línea

con lo que dice el programa de la materia desde el marco teórico?

L: Sí totalmente, sería totalmente innovador y mucho más democrático por decirlo de alguna manera, más inclusivo en esto del ida y vuelta no, yo tengo una ley y la tenemos que hacer cumplir pero no por la ley, sino porque... Relajémonos en las relaciones vinculares. O tengo un alumno o una alumna y cuál es el protocolo, qué protocolo tengo qué te va a pasar (...)

E: Vos quieres decir que convive una vieja tradición con un pensamiento más renovado o crítico, eso en el diseño está presente?

L: Sí conviven, ahí habría que hablar del currículum real, el que está oculto y del currículum digamos el currículum escrito, el que está escrito, deja algo para armar pero corto. Pensa que está hecho hace 12 años atrás, más o menos, donde la perspectiva de género era lo principal pero ahora tenemos que hablar de la sexualidad en todas sus dimensiones y ahí es donde le falta esto, y que hace que quede cortito. Lo mismo para le pasó a la ESI -la educación sexual integral- o a la ley de identidad de género, qué género es una pata de la sexualidad, pero bueno eso es el resultado un momento social que promovió discusiones y modificaciones. Hay categorías sociales que nosotros luego convertimos en categorías teóricas, y las podemos laburar en la clase. En ese momento lo más innovador era por ejemplo esta cuestión de proponer un deporte mixto, que no está mal, y sobre todo cuando uno habla de femineidad. Ahora podemos ser hasta más honestos, pasar de un deporte competitivo y por sexos a un deporte no competitivo y recreativo mixto, o ambos que sean por sexo y mixto y no competitivo, pero cuántos varones y cuántas mujeres,

bueno todo esto está para que lo armemos entre todos...”.

(2018: 7-12)

Como se sostuvo antes, Educación Física 4, como también sucede en buena medida en las otras materias Educación Física, muestra convivencias dispares, que combinan continuidades, distancias, acoplamientos y oposiciones en cuanto a cómo pensar los cuerpos y cómo educar los cuerpos. A la vez, da cuenta de distancias que pueden achicarse o ampliarse según las prácticas que se planteen, en parte con cierta independencia de los discursos que emergen y las constituyen. Una asignatura estructurada desde aspectos normativos que se integran a prácticas, saberes y discursos, en ocasiones de forma plena en otras de manera parcial y que suelen representar formas diferentes de educar el cuerpo, y por lo tanto dando lugar a nociones de cuerpo educado más dinámicas aunque por cierto complejas, de apariencia discordante y opuesta.

6.1.9. El caso de Educación Física 5

En referencia a esta última materia de la tira, de acuerdo a lo establecido por el Plan 2000 se determina:

“...Educación Física 5 abordará principalmente los siguientes temas, con especial referencia a la edad adulta y a la vejez, sin descuidar la relación con otras etapas del desarrollo, y a la gestión y administración de actividades corporales y motrices para todas las edades...”. (2000: 17)

En base a ello los programas 2006 y 2007³⁰⁵ (Crisorio), en cuanto a estructura de organización, presentan características similares al programa de la materia Educación Física 4, organizándose a partir de dos unidades. La primera unidad se titula “Problemas de la enseñanza y el aprendizaje de la educación física en la adultez y la vejez” e incluye: a. La adultez y la vejez; b. La enseñanza; c. El aprendizaje; y, d. Las prácticas. La Unidad 2 refiere a “Los contenidos de la Educación Física en la adultez y la vejez”, y plantea el tratamiento de: a. Los contenidos; b. El deporte; c. La gimnasia; y, d. El juego. Acompaña al tratamiento de estos temas abundante bibliografía que incluye materiales

³⁰⁵ Programas de la asignatura Educación Física 5 correspondientes a los años 2006 y 2007, aprobados por CA en el año respectivo.

producidos en el campo educativo y social, desde la psicología, la sociología, el derecho, la filosofía y la educación física, entre otros.

En cuanto a modalidad de cursada se propone una cursada que incluye clases teóricas y prácticas. Para el caso de las primeras se señala que se dictan durante todo el ciclo lectivo y las clases prácticas segundas implican cursar 3 (tres) Ejes obligatorios (detallados como: Vida en la Naturaleza, Organización de Torneos y Observación y Prácticas en el Nivel Superior) y 5 (cinco) Seminarios/Talleres electivos³⁰⁶.

El programa 2008³⁰⁷ (Crisorio) muestra diferencias, por una parte, en cuanto a la organización y a la secuenciación de los problemas que plantea y, por otra parte, fundamentalmente a partir de la inclusión del “objeto de la Educación Física” como tema ordenador inicial de los problemas, cuestión que modifica en buena medida las consideraciones posibles. Es así que, desde la Unidad 1 se propone abordar “El objeto y los contenidos de la educación física” refiriendo a: a. El objeto de la Educación Física; b. Los contenidos de la Educación Física; y, c. Gimnasia, Deporte, Juego y Vida en la Naturaleza y al Aire Libre. Dada esta perspectiva de organización, en la Unidad 1 se enuncia:

“1.a...Construir el objeto...Deslazar el territorio tradicional. Etnologizar la mirada sobre las prácticas. Los ámbitos que nuestra disciplina procura dominar o investigar: el cuerpo, la educación...La construcción de la Educación Física como “saber” en nuestra sociedad y cultura...”. (2008: 6)

El ítem 1.b centra la discusión sobre el curriculum, su interpretación y su consideración a partir de vincularlo con el concepto prácticas. Sin embargo, como consecuencia de esta alineación, la modificación más relevante con el señalamiento del punto 1.a está en el tratamiento dado a “Gimnasia, Deporte, Juego y Vida en la Naturaleza y al Aire Libre” pues allí se plantea su definición, caracterización, las lógicas que presentan y “...El cuerpo en cada uno de ellos”. (2008: 6)

³⁰⁶ Los programas de la materia no incluyen los programas de los Ejes obligatorios y Seminarios/Talleres optativos/electivos.

³⁰⁷ Programa de la asignatura Educación Física 5 correspondiente al año 2008, aprobado por CA en el año respectivo.

Como puede verse, el cuerpo logra una centralidad no presente en los programas anteriores de la materia, o al menos no evidenciada desde la enunciación. Producto de ello la bibliografía utilizada también sufre modificada, se adecúa los nuevos temas.

La Unidad 2 se presentan los temas que antes formaron parte del inicio del programa, se plantea “Los problemas de la enseñanza y el aprendizaje de las prácticas corporales en la adultez y la vejez”. A lo largo de esta unidad se sitúa a los temas y problemas en el marco de las prácticas -en algunos casos refiriendo a prácticas corporales- y se incorpora como postulado una educación corporal o una educación del cuerpo.

El programa mantiene la abundancia de textos y materiales bibliográficos producidos en campos diversos y, principalmente, del campo educativo, el filosófico, el sociológico y de educación física a partir de textos de docentes de la cátedra.

El programa 2015³⁰⁸ (Crisorio-Lescano-Rocha Bidegain) desde sus “Presentación General” consolida dos aspectos de la perspectiva enunciada en el programa anterior: por un lado, a partir de sostener que “...el objeto de la Educación Física indica la necesaria articulación de la educación con un cuerpo atravesado -textualizado- por el orden simbólico, es decir, por la cultura...” (2015: 3) y, por otro, al señalar que: “...Cabe advertir que considerar a la Educación Física como una práctica histórica –por ende, política– implica “desplazar su territorio tradicional y sus métodos” e “intentar –sin que se pueda evidentemente lograrlo por completo– etnologizar la mirada que dirigimos sobre nuestros propios conocimientos” (Foucault, 1996:22);²³⁰⁹ captar el modo en que son delimitados los ámbitos que nuestra disciplina procura dominar o investigar, la forma mediante la cual el saber científico se utiliza en ella”. (2015:4)

Conforma este programa 4 (cuatro) unidades. La Unidad 1 refiere a “Los contenidos de la Educación Física”, la Unidad 2 a “El objeto de la Educación Física”, la Unidad 3 a “Las prácticas corporales”, y la Unidad 4 a “La enseñanza”. Estos cambios imponen un reordenamiento en el tratamiento de

³⁰⁸ Programa de la asignatura Educación Física 5 correspondiente al año 2015, aprobado por CD en el año respectivo.

³⁰⁹ Cita referida a 2 *La vida de los hombres infames*, La Plata, Altamira.

los problemas que se abordan y su resignificación. Esta resignificación está dada a partir de la reorientación de los debates en la determinación de un objeto centrado en el cuerpo en las prácticas y las prácticas corporales, que implica tal y como se plantea en el programa considerándolo en el siguiente marco:

“Unidad 1: LOS CONTENIDOS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA...El cuerpo en las prácticas (...) Unidad 2. EL OBJETO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA...La construcción de un objeto científico: grados de “epistemologización”, desplazar el territorio tradicional, etnologizar la mirada. Un programa de investigación científica: teoría, método, verdad, producción de saber. Las prácticas corporales como objeto de investigación y enseñanza en la educación del cuerpo...”. (2015: 5 y 7)

A la vez, luego en la Unidad 3 referida a “Las prácticas corporales” se plantea: “Las prácticas como formas de hacer, pensar, decir: generalidad, sistemática (saber, poder, ética), homogeneidad, misión. Las prácticas corporales como “término técnico”: precisiones conceptuales. Curriculum, marcos institucionales y prácticas corporales”. (2015: 8)

En la Unidad 4 acompañan esta posición temas y problemas que permiten visualizar problemas y tensiones presentes en una enseñanza sostenida desde esta perspectiva:

“...Crítica de las teorías del aprendizaje y el aprendizaje motor, de la perspectiva evolutiva y naturalista en sus distintas manifestaciones (biologista, psicologista, sociologista, psicobiológica, sociobiológica), por ende, especialmente, de la inteligencia y de los dones, de la adultez y la vejez, en la educación y en la educación del cuerpo. La naturaleza, la sociedad y la cultura en la enseñanza: la prioridad de la interpretación. La condición particular”. (2015: 9)

Como se mencionó en párrafos anteriores, el programa se encuentra acompañado de abundante material bibliográfico, que es recuperado desde diversidad de orígenes disciplinares. Esta cuestión es significativa e impone

algún detalle, al menos de orden general. Mínimamente señalar que entre los textos referidos y utilizados en el programa se observan materiales y documentos ministeriales relativos a la Reforma Educativa de los años '90³¹⁰ y producciones generadas desde la filosofía³¹¹, el psicoanálisis³¹², la sociología³¹³, la pedagogía³¹⁴, la didáctica³¹⁵, la educación física³¹⁶, relativos a

³¹⁰ CBC de Educación Física (1995) "Bloque 1: Los Juegos Motores, Síntesis Explicativa", "Alcances de los CBC de Educación Física", en *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Consejo Federal de Cultura y Educación; CBC de Educación Física (1995) "Bloque 2: Los Deportes, Síntesis Explicativa", "Alcances de los CBC de Educación Física" en *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Consejo Federal de Cultura y Educación; CBC de Educación Física (1995) "Bloque 3: La Gimnasia, Síntesis Explicativa", "Alcances de los CBC de Educación Física" en *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Consejo Federal de Cultura y Educación; y, CBC de Educación Física (1995) "Bloque 4: La vida en la naturaleza y al aire libre, Síntesis Explicativa", "Alcances de los CBC de Educación Física" en *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Consejo Federal de Cultura y Educación.

³¹¹ Bachelard, G. (2000), *La Formación del Espíritu científico*, capítulo 1 "La noción de obstáculo epistemológico. Plan de la obra", Siglo XXI, Buenos Aires; Foucault, M. (2004) *La arqueología del saber*, capítulo 1 "Introducción"; capítulo IV, apartado VI "Ciencia y saber", Siglo XXI Editores Argentina, Buenos Aires; y, Koyré, A. (1987), *Estudios de historia del pensamiento científico*, capítulos: "Orientación y Proyectos de Investigación"; "El pensamiento moderno"; "Los orígenes de la ciencia moderna. Una interpretación nueva"; "Galileo y el experimento de Pisa. A propósito de una leyenda"; "Actitud estética y pensamiento científico"; "Un experimento de medición", Siglo XXI, México, entre otros.

³¹² Eidelsztein, A. (2011) "El origen del sujeto en psicoanálisis. Del Big Bang del lenguaje y el discurso en la causación del sujeto" en *El Rey está desnudo. Revista para el psicoanálisis por venir*, Año 4, N° 5, Letra Viva, Buenos Aires y Gomila, M. (2014), "Sujeto y yo en psicoanálisis" en *El Rey está desnudo, Revista para el psicoanálisis por venir*, Año 7, Nro. 7, Letra Viva, Buenos Aires. entre otros.

³¹³ Elías, N. y Dunning, E. (1996) *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*, capítulos: "La búsqueda de la emoción en el ocio"; "La génesis del deporte como problema sociológico"; "Dinámica de los grupos deportivos con especial referencia al fútbol", Fondo de Cultura Económica, México; Bourdieu, P., Chamboredon, J-C. y Passeron, J-C (1995) *El oficio del sociólogo*, capítulo "La construcción del objeto", Siglo XXI, Barcelona, España, entre otros.

³¹⁴ Stenhouse, L. (1991) *Investigación y desarrollo del currículum*, capítulo 2 "El contenido de la educación"; capítulo 5 "Objetivos conductuales y desarrollo del currículum"; capítulo 7 "Una crítica del modelo de objetivos", Morata, Madrid y Bordolo, E. (2013) "Revisitando la enseñanza la igualdad. Apuntes para pensarla igualdad" en Southwell, M. y Romano, A. (comps.) (2013) *La escuela y lo justo. Ensayos acerca de la medida de lo posible*, UNIFE Editorial Universitaria, Buenos Aires, entre otros.

³¹⁵ Díaz Barriga, Á. (1988) *Didáctica y currículum*, capítulo 1 "La teoría curricular y la elaboración de programas"; capítulo 2 "Una propuesta metodológica para la elaboración de programas de estudio", Nuevomar, México, entre otros.

³¹⁶ Giraldes, M. (2001) *Gimnasia. El futuro anterior. De rechazos, retornos y renovaciones*, capítulo 3, "¿Qué saberes harán falta para dar una buena clase de gimnasia?", Stadium, Buenos Aires; Aldao, J., Nella, J., Taladriz, C. y Villa, M. E.; (2010) *La inocencia del juego en la formación ético político. Un análisis del discurso oficial*, inédito; y, Crisorio, R. (2010) "La práctica deportiva y la educación en valores" en Toro, B. y Tallone, A. (2010) *Educación, valores y ciudadanía*, OEIFundación SM, España, entre otros.

la danza³¹⁷, entre otros, que sin dudas permiten tratar ampliamente los temas y problemas enunciados.

Más allá de esta breve descripción es necesario referir a una particularidad dada en el programa, que se consolida en el tiempo, dada a partir de dos ideas fuerza. Por una parte, la nominación de las prácticas propias de la educación física como prácticas corporales y por otra parte la referencia a una educación del cuerpo o educación corporal. En cuanto a la primera idea, al igual que lo planteado en el caso del programa de Educación Física 1 podrían formularse estas preguntas ¿Existe la práctica sin cuerpo? ¿Las prácticas pueden no ser corporales? ¿Es el cuerpo una suma de cosas? ¿Es necesario llevar el término “prácticas” a tal nivel de particularización y a partir de ello referir a una dimensión corporal? Pero a la vez, si desde la educación física se postula que redundar desde los términos refiriendo e invocando al cuerpo la acerca a él hay allí un error. El cuerpo es más allá de la educación física. La educación física es *en* el cuerpo y *desde* el cuerpo. A la vez, cuerpo es práctica. Su presencia en la educación física no resulta de su nominación. Evitarlo no lo suprime, no lo excluye. Si esta expresión resulta de la intención de formular una figura retórica, esta formulación nos arroja hacia tensiones tan cuestionables, al menos como las formuladas desde el conductismo que pensaba desde la conducta en dimensiones o partes. Sin embargo, en el programa se sostiene a esta expresión como “término técnico”. Referir a él de ese modo o bien utilizarlo y presentarlo como figura retórica no alivia las tensiones que ello produce. Desde ese lugar se podrían habilitar discusiones relativas a niveles de especificidad que permitan pensar y pensarnos en términos de prácticas emotivas, prácticas afectivas, prácticas intelectuales, prácticas sensorio-motrices regresando de este modo a debates por cierto superados en razón de las fragmentaciones o falsas “totalizaciones” discursivas que habilitan. Obviamente, esto supone ante todo referir al concepto prácticas desde un marco de consensos y acuerdos que en la educación física parecen circular sin mayor dificultad.

³¹⁷ Foster, S. (1992) “Cuerpos de danza”, en Cray, J. y Kwiter, S. (1992) *Incorporaciones*, Teorema, España y Escudero, C. (2013) *Cuerpo y danza: una articulación desde la Educación Corporal*, Tesis de Maestría en Educación Corporal, disponible en Memoria Académica, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte894>, entre otros.

Como se planteó antes, otra idea fuerza presente en el programa es “la educación del cuerpo” o “educación corporal”. Para comprender su significado, se retoma la definición dada a Educación Corporal por Crisorio (2015) en el *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica*. Una primera cuestión que señala en su texto es que la expresión ha sido generalizada con distintos sentidos razón que hace necesario explicarla. Otro señalamiento del texto es “...Si el discurso funda el objeto del cual se va a hablar, si el objeto de estudio es producido por los enunciados, un discurso se basa en la separación que establece respecto de otro, al que obviamente excluye...” (2015: 168). Por otra parte, entre otros argumentos sostenidos para indicar diferencias con respecto a la educación física, sostiene que la educación corporal entiende al cuerpo como constituido en un orden simbólico de modo que cuando se dice cuerpo no se dice lo mismo que en educación física, el cuerpo de la educación corporal no es físico ni biológico. Plantea que la educación corporal tiene por objeto el cuerpo de la acción, cuerpo que “...lejos de pertenecer a la naturaleza (...) es de la cultura y tiene una historia en la que hay que indagar (...) para elaborar un concepto de cuerpo nuevo, más que un nuevo concepto de cuerpo” (2015: 170). También destaca que ninguna educación puede pensar al cuerpo sin referir al sujeto y en ese sentido marca que en la educación corporal “...piensa al sujeto como producto de una articulación significativa, como una novedad por completo distinta del individuo, la persona, el hombre”. (2015: 171)

Claramente, estas definiciones plantean perspectivas distintas sobre los términos de referencia, también dan cuenta de un proceso discursivo en construcción que implicaría una práctica a resignificar y a asumir desde otras perspectivas. A la vez, las posiciones adoptadas evidencian un discurso con trazos y lazos en la filosofía y parte de la teoría psicoanalítica, cuestión distintiva con respecto a las perspectivas tradicionales y a pretendidas resignificaciones anteriores como las de la psicomotricidad y la praxiología motriz, que también basaron su constitución a partir de tensionar y debatir con la educación física. Hay allí formulaciones en algún sentido fundantes que implican y refieren a una perspectiva nueva. Por otra parte, contrariamente a lo que podría pensarse a partir de lo descripto en los inicios de la definición de los términos, a pesar formular la idea de un objeto de estudio producido por

enunciados que separen, que excluyan, el programa de la materia no muestra ni presenta exclusión alguna con respecto a la educación física, ni a sus enunciados.

6.1.10. Palabras finales a modo de primeras conclusiones. En relación a las asignaturas Educación Física

En primer lugar: *“Su organización y estructura”*. Como se menciona al inicio del capítulo, se señala que la organización de estas materias, en términos de estructura, evidencia niveles de complejidad y densidad significativos. En otros centros de formación superior esta materia es equivalente a varias materias, así cada uno de los “Ejes” de nuestras asignaturas es una materia. Esto por cierto conlleva a una idea de cuerpo necesariamente más fragmentada; sin embargo integrarlos a partir de la noción o idea de “Ejes” en una asignatura no garantiza integración conceptual; y no solo al considerar el término o concepto cuerpo sucede esto, con cualquier otro concepto podría suceder lo mismo. También es evidente que la cantidad, pluralidad y diversidad como así también la disparidad y particularidad de prácticas presentadas como “Ejes” -que aun sin cubrir la totalidad posible de prácticas a enseñar- agrega otros problemas y complejiza más el tratamiento. Si a esto se suma que estos conceptos son pensados y sostenidos en términos teóricos y prácticos a partir de relaciones con etapas como infancia, juventud, adultez, adultez mayor; o contextos e instituciones en las que se interviene como escuelas, clubes, gimnasios, plazas, hospitales; o tipo de intervención como educativa, investigativa, recreativa, correctiva, socio-comunitaria; de dirección, supervisión, asesoramiento, asistencia; todo ello, sin dudas, agrega complejidad e impone diversidad. Complejiza y diversifica los sentidos y significaciones en torno al cuerpo, y las nociones de cuerpo educado posibles. Si pensamos el saber disciplinar en términos tradicionales, clásicos podríamos preguntarnos ¿Qué cuerpo educado propone la gimnasia, el juego o el deporte? Si referimos a etapa ¿Qué nociones de cuerpo educado prevalecen en la infancia, en la juventud, en la adultez? Si nuestras intervenciones promueven la inclusión y la diversidad ¿Qué nociones de cuerpo educado colaboran y auxilian esa perspectiva?

En segundo lugar: *“La perspectiva crítica”*. Otra cuestión a considerar está relacionada la perspectiva crítica que el Plan sostiene. Con independencia de

las formulaciones generales del plan para cada asignatura, y siguiendo la letra crítica y transformadora que el Plan 2000 sostiene, las materias Educación Física necesariamente deben dar cuenta de los debates y prácticas que la tradición y la cultura referencian como propias del campo y que se demanda subsistan como parte de los saberes, prácticas y tradiciones de la sociedad. Sin embargo, las prácticas son un lugar de confluencia, necesariamente otros conceptos y problemas hilvanan las distintas configuraciones culturales vinculadas al cuerpo y a la educación del cuerpo en esas prácticas. Distintas dimensiones de análisis y perspectivas se instalan, en tanto, sin dudas también constituyen estos saberes y prácticas. Es evidente que saberes y problemas propios de debates políticos, económicos, sociales, culturales, biológicos, filosóficos, entre muchos otros, dan forma y conforman esos saberes y prácticas. No hay forma de escindir las prácticas, los saberes y los discursos de sus contextos de formulación. La inclusión, la diversidad de género y de identidades, la construcción de identidades, la alfabetización, la pobreza cobran sentido al pensar el cuerpo. Sostener una perspectiva de cuerpo educado, cualquiera sea, siempre supondrá vínculos, relaciones y tensiones con otros saberes y conceptos. La materia Educación Física, desde 1 a 5, está sumergida, sumida en esas formas. Sin embargo no siempre estos conceptos se enuncian como programáticos.

En otra clave, pensar por un momento una disciplina como la Educación Física implica reconocerla significada de diferentes formas en los distintos tiempos históricos y contextos de intervención. Consideremos por un momento lo complejo que es pensarla y presentarla dando cuenta de distintas formas de integración y constitución, pensarla como un saber lúdico-deportivo, o predominantemente gímico, o simplemente deportivo, o sencillamente lúdico o integrando a saberes biomédicos, o pensada como herramienta para una educación por el consumo. De algún modo esto es lo que muestran las materias Educación Física. ¿Qué cuerpo reclama una sociedad de consumo? ¿Qué cuerpo requiere el deporte –y por otra parte qué deporte? ¿Qué conocimientos reclama un cuerpo para el trabajo y en ese caso qué corresponde a la educación física en ese caso, si algo le corresponde?

No obstante, este intento de presentación general, otras cuestiones han sido observadas en lo particular de cada materia. A continuación se presentan esas

cuestiones particulares, siguiendo una descripción por momentos centrada en alguna de las asignaturas y por momentos de manera general, incluyendo a todas, según la presencia y su significación.

En tercer lugar: *“La perspectiva educativa escolar”*. La perspectiva educativa escolar. Hay, en las materias Educación Física, un acento con respecto al tratamiento de los saberes, prácticas y discursos en perspectiva educativa escolar por sobre otras perspectivas educativas o formativas posibles. En este sentido, por caso, la materia Educación Física 1 centra su tratamiento en aspectos educativos escolares, organizando su programa desde esa lógica, con lo cual podríamos decir que las nociones de cuerpo educado posibles de ser construidas y derivadas de la propuesta, a pesar de enunciar una mayor más cobertura de contextos e instituciones, se centran en saberes y prácticas ligadas al discurso educativo escolar tradicional que encuentra y postula relaciones entre el cuerpo y el juego, la gimnasia y el deporte como recortes de la cultura. Por otra parte desde la misma perspectiva se postula un cuerpo disponible, y en ese sentido el caso del Eje considerado -el Atletismo-, da cuenta de una perspectiva de cuerpo educado para su uso y por la disponibilidad requerida en el orden deportivo. Se particulariza en esto por dos razones, por una parte, porque si bien la materia siguiente, Educación Física 2, evidencia concordancias en cuanto a estructura y temas, surgen evidentes diferencias en cuanto a la forma de presentar los saberes disciplinares -en Educación Física 1 enunciados como contenidos- pues, esta segunda asignatura privilegia presentaciones estableciendo una distinción entre saberes y contenidos y valiéndose de una nominación de conceptos, por un lado, presentados en plural y, por otro, en términos de prácticas, refiriendo a; el juego, el jugar y las prácticas lúdicas; el deporte, los deportes y las prácticas deportivas; y, las gimnasia y las prácticas gímnicas. La bibliografía utilizada confirma estas orientaciones y postula una noción de cuerpo que sin desentenderse de la disponibilidad refiere principalmente al conocimiento del cuerpo. La evidencia muestra que el programa del primer año, aun cuando hace referencia a otros contextos y problemas, si se consideran los textos utilizados surgen principalmente materiales que se corresponden con formas y problemas educativos escolares, por lo que prevalece un cuerpo educado desde la lógica educativa escolar. Las referencias contienen propuestas

relativas a la Reforma Educativa de la década de los años '90 y sostenidas en materiales del Ministerio de Educación de la Nación, en ese momento Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. En cambio el programa de Educación Física 3, que también muestra una fuerte relación con el sistema educativo, sostiene a ésta a partir de materiales de orden local, materiales de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Claramente dos posiciones diferentes con respecto al sistema educativo -aun normado por las mismas pautas y leyes-, con respecto a la educación, con respecto a la Educación Física y por lo tanto también con respecto a la nociones de cuerpo educado que sustentan.

Sin embargo, por otra parte, el programa de la segunda materia emerge junto a Educación Física 4 como materias que sostienen una intervención profesional posible en diversidad de contextos y marcos institucionales e incorporan material teórico que aborda y problematiza, aunque de manera general, el tema y los contextos institucionales. De algún modo postula un cuerpo que excede las prácticas y enseñanzas propias de la escuela, un cuerpo educado dentro y fuera de la escuela, refiriendo a prácticas y problemas sociales que no se reducen a los problemas escolares. ¿Qué cuerpos, para qué sociedad? ¿Qué cuerpos, para qué problemas? ¿Qué cuerpos, para qué contextos?

En cuarto lugar: *“Educación Física sí, educación física no”*. Los programas de Educación Física 1 paulatinamente se dirigen hacia un tipo de “...saber enseñar en relación con un quehacer educativo centrado en el movimiento y ejercido con conocimiento del contexto político e histórico (2008:1)”, cuestión que se apoya en una postulación por la Educación Corporal desde la que se intenta reemplazar, al menos en la formulación programática, a la Educación Física. En el tratamiento puntual del programa se señaló que esta cuestión surge como un cisma conceptual puesto que establece una división o separación dada en la disciplina a partir de la posición conceptual y la decisión política de sostener una propuesta distintiva de la vigente, “abandonando” doctrina, principios y categorías por no estar de acuerdo, postulando así otra doctrina, otros principios y, las mismas categorías aunque en otra perspectiva. Esta decisión está presente en otras asignaturas como son los casos de Educación Física 4, al menos en parte, y Educación Física 5 aunque en esta

no surge esa separación, no hay exclusión, pues persiste en presencia la Educación Física.

A la vez, Educación Física 1 incorpora dos conceptos que articula con esta perspectiva: las prácticas corporales y el sujeto. Como mencionamos inicialmente la Unidad 1 presenta “Educación Física o Educación Corporal...”, aquí el nexa “o” presenta dos formulaciones diferentes, presentadas en el programa como diferentes. No obstante en la propuesta práctica, a partir de lo observado en Atletismo 1, aun cuando se propone someter al Atletismo a revisión concurrentemente, se observa un fuerte apego a construcciones y requerimientos de orden primordialmente deportivo. A sí mismo, al considerar tanto los temas propuestos como la bibliografía utilizada resultan omitidas dimensiones sustantivas que dan cuenta del Atletismo, que dan sentido al Atletismo -como en toda práctica-: la comprensión y la internalización de usos corporales, las significaciones posibles de la ejercitación y la construcción de técnicas del y en el atletismo, los vínculos y vivencias emocionales propias de una prácticas que postula la eficacia y el rendimiento, y en particular los sentidos del atletismo como saber de formación, cuestión que si bien es mencionada no surge con claridad desde los textos. No obstante ello, es visible la inclusión de temas transversales como la inclusión.

En quinto lugar: *“El tratamiento de las técnicas”*. En el mismo caso, el Atletismo, otra cuestión significativa es que en esta perspectiva práctica se omite la expresión “técnicas” valiéndose de formas discursivas que la incluyen bajo otra denominación, “acción”. Los requerimientos prácticos, suponen un cuerpo presente, tomando expresiones de la misma línea argumental, suponen un cuerpo en acción. Esos cuerpos producen nuevas formas, producen nuevas maneras de moverse, comportarse, nominar, experimentar, que en tanto corporales podrían dar cuenta de nuevas culturas corporales no significados en la disciplina, producen nuevas técnicas. Es claro que el deporte es una práctica, y como todas las prácticas es específica. Esa especificidad lo define, también lo delimita y condiciona, lo configura en sus formas, procesos y situaciones como saber y como construcción cultural. También lo presenta como un objeto en estado de configuración permanente, y en él productos o técnicas también de configuración dinámica.

Otro elemento a considerar si pensamos en cuerpos educados es el tratamiento de las técnicas deportivas -caso considerado del programa-. En ese sentido, una perspectiva de cuerpo que soslaya la técnica -claro efecto de la ausencia de su nominación- como parte constitutiva omite aquello que la significa, omite al menos una parte sustantiva del saber específico. Simultáneamente, de ese modo, aleja a la técnica del campo de saber disciplinar en su dimensión de configuración de significados que le dan sentido, que son allí, en la misma especificidad que la contiene, desplazando así una perspectiva fundamental para la comprensión del saber específico, y a la vez dejándola librada y tributando a otras significaciones y usos, como las sostenidas desde las formas hegemónicas y homogeneizadores tradicionales del saber deportivo, del deporte como práctica de carácter exclusivo y de clase. Caso contrario es el de Educación Física 4 que considera plenamente este saber y a la vez lo sitúa en otras prácticas como las gímnicas. Esto último también se observa en Educación Física 2, ambas muestran presencia de los saberes referidos a las técnicas, inclusive sin presentarla en perspectiva de técnica de movimiento -como saber generalizable- sí dada como técnica deportiva o técnica gímica.

En quinto lugar: *“El aprendizaje motor, la praxiología motriz y la sociomotricidad”*. En cambio Educación Física 3, apoyada en perspectivas educativas sostenidas inicialmente a partir del aprendizaje motor y posteriormente acompañadas en articulación imbricada a la praxiología motriz y la sociomotricidad, postula una noción de cuerpo educado por la motricidad, por un cuerpo que domina el movimiento, reflejado desde un conjunto de enunciaciones que muestran y direccionan a ese cuerpo respecto a usos gímnicos, deportivos y lúdicos, y que considera a esos usos en términos de los diferentes modos de relaciones posibles entre estos saberes. De algún modo también un cuerpo en acción aunque bajo doctrinas, categorías y principios diferentes.

Obviamente, tal y como se postularía desde el aprendizaje motor los aprendizajes suponen pasos escalonados y sucesivos, apoyados en procesos ya aprendidos, pasos que suponen aprendizajes de técnicas anteriores y posteriores, técnicas básicas y movimientos que deben ser automatizados para dar lugar luego a otras técnicas. A la vez, el aprendizaje motor requiere de un

proceso personal propio que como tal es intransferible, y supone habilidades, destrezas y tareas motrices. Como puede verse un cuerpo pensado para acciones que requieren de técnicas, habilidades, destrezas, un cuerpo que sitúa a estos elementos y componentes en un lugar distintivo, en un lugar de privilegio. La práctica y la experiencia sostienen este postulado.

Por su parte la praxiología motriz, o teoría de la acción -término utilizado inicialmente por Tadeusz Kotarbiński para el análisis en economía política³¹⁸- es definida desde la Educación Física por Pierre Parlebas como “La ciencia de la acción motriz y especialmente de las condiciones, modos de funcionamiento y resultados de su desarrollo” (2001: 354), Entendida como corriente dentro de la educación física, reitera y consolida esta idea de un cuerpo de la acción, un cuerpo educado en y para la acción. Un cuerpo que sabe a partir de una sucesiva construcción de escalones que lo llevan de un punto a otro, que debe experimentar, vivenciar, transitar esas enseñanzas para aprender, que no puede transferirlo a otro porque es un aprendizaje único, propio.

A la vez, según el mismo Parlebas “la sociomotricidad reúne el campo y las características de las prácticas correspondientes a las situaciones sociomotrices. El rasgo fundamental de estas situaciones es la presencia de una comunicación o interacción motriz implicada en la realización de una acción motriz” (2001: 427), esto es una práctica que centrada en la acción motriz implica la presencia de una comunicación motriz o interacción motriz. El cuerpo en acción pensado y practicado en términos motrices. La acción motriz en Educación Física implica pensar en aquellas acciones que aparecen de modo o forma filogenética como marchar, saltar, girar, correr, lanzar; por lo cual, la educación física debe priorizarlas de modo de lograr a partir de su enseñanza una base de aprendizajes que den lugar sucesivamente a otros, más complejos.

Hasta aquí tres formas concurrentes, tres nociones de cuerpo educado: el cuerpo del aprendizaje motor, el cuerpo de la praxiología motriz, el cuerpo de la sociomotricidad, basado en una concepción que sin valerse de la expresión

³¹⁸ Tadeusz Marian Kotarbiński fue un filósofo y matemático polaco, uno de los principales representantes de la Escuela de Leópolis-Varsovia y luego miembro de la Academia Polaca de Aprendizaje y la Academia Polaca de Ciencias. Utilizó el término en 1954 para referir a la acción eficaz y las condiciones en que se da la máxima eficacia, orientando su caso hacia la economía política. De allí lo tomó Parlebas y lo aplicó.

piensa al cuerpo en términos de disponibilidad, como cuerpo de la disponibilidad. Lo más interesante aquí es que esto es parte de los saberes, las prácticas y los discursos que constituyen y significan la educación física, con independencia de niveles de conformidad o rechazo que alcancen. Educación Física 3 sustenta estas perspectivas, evidencia su coexistencia como perspectiva y exhibe su adherencia. ¿El cuerpo en acción aquí presente se diferencia de otros cuerpos en acción? ¿Es posible de pensar un cuerpo carente de acción? ¿Existe cuerpo sin movimiento?

Pero a la vez, Educación Física 3 evidencia nociones de cuerpos deportivos, cuerpos disponibles, cuerpos sujetos al rendimiento, cuerpo para el uso social. Cuerpos que se construyen y significan en sus particularidades aunque sujetos a culturas deportivas o a disponibilidades o uso predeterminados. Complejo lugar para esos cuerpos, esos jóvenes cuerpos, esos cuerpos jóvenes. Cuerpos de los otros, otros cuerpos. Cuerpos educados para acoplarse a formas preestablecidas por el deporte, por la gimnasia, por el aprendizaje motor, por la praxiología, por la sociomotricidad, por una la cultura que principalmente lo antecede y poco lugar da a la simultaneidad en cuanto a instancia de conformación, más bien de consolidación de lo existente. Como lo señalamos antes ¿Podríamos preguntarse qué se construye? ¿Puede significarse un cuerpo gobernado o determinado, por lo que lo precede? ¿Puede el cuerpo construirse sin estas ataduras?

En sexto lugar: *“Los presupuestos de educación del cuerpo”*. A la vez, puede verse en las distintas asignatura Educación Física cómo se articulan o no los presupuestos teóricos presentes en el programa -como también las categorías, términos, principios- con las propuestas de los Ejes y Seminarios/Talleres. Por ejemplo, la materia Educación Física 4 claramente postula enunciaciones relacionadas con un tipo de construcción normativa y/o legal desde la cual se educa el cuerpo, y el seminario considerado postula otra, o bien resalta otros intereses temáticos, conceptuales, y culturales, tan necesarios en términos educativos como los jurídicos o normativos. Esto también sucede en las materias 1, 2 y 3, donde evidentemente no logra formalizarse una conceptualización que integre todas las formas prácticas y los discursos que conviven en ellas. Retomando el caso de la materia Educación Física 4, es evidente una formulación conceptual que se sostiene en intereses de saber

jurídico o legal, de un cuerpo educado desde las normas sean estos reglamentos o leyes, y de leyes para educar el cuerpo. En ese marco coexiste un Seminario de Salsa que en principio podría litigar con esta idea de un cuerpo formado desde las normas legales, o bien que recurre a otras normas y costumbres, que también están vinculadas al cuerpo, aunque aquí un cuerpo educado desde la emoción, la experimentación, el goce, la agitación, el fluir de las sensaciones propias de una práctica que reclama, que destaca fundamentalmente la libertad y la expresión, , integradas al ritmo y la melodía, y que adquiere distintas formas o estilos como cubano, venezolano, new york, entre otros. ¿Cómo conciliar las formas legales que con las expresiones del baile? ¿Cómo educar si las nociones de cuerpo y de educación del cuerpo no son conciliatorias? ¿Es posible educar sin pensar el cuerpo? ¿Es la educación escindible del cuerpo, y de nociones de cuerpo?

En séptimo lugar *“Nociones de cuerpo educado desde una perspectiva discursiva versátil o determinada”*. Es evidente que las materias Educación Física producen nociones de cuerpo educado. Es evidente también que esas nociones presentan diferencias en cuanto a la forma de entender y construir esas nociones. En el caso de Educación Física 1, 3 y 5 las formas de pensar y construir las nociones de cuerpo educado -aun cuando entre ellas hay clara diferencias de forma, de relación con el conocimiento e inclusive en lo relativo a la relación de la Educación Física con sus saberes y de ésta con otras disciplinas o campos- responden a construcciones que tienden a pensar el cuerpo de una y solo una forma, determinada, invariable y por lo tanto estable, inclusive sosteniendo sus perspectivas de argumentación desde una defensa de la Educación Física como práctica social. En cambio, en las otras asignaturas las nociones de cuerpo educado parecerían responder a formas más dinámicas, variables, inestables, con mayor capacidad adaptativa a las formas y requerimientos sociales, por lo tanto una perspectiva ciertamente versátil, que claramente reconoce las diferencias entre pensar a la educación física como, por ejemplo, una práctica de la salud y, por ejemplo, una práctica social. Las prácticas sociales transforman, perecen, adaptan, producen. De ningún modo una práctica social es algo estable y permanente. Pensar a la educación Física en estos términos, como práctica social, implica pensar

nociones de cuerpo educado inestables y a la vez regulares, enunciables aunque variables, conceptualizables y adaptables.

7. Capítulo 5. “El caso de ‘Las teorías’”³¹⁹

7.1. Trayecto discursivo de la Educación Física. Segunda Parte

7.1.1. Introducción

Estas asignaturas, como se señaló en la introducción general del capítulo anterior, resultan de dos materias pre-existentes, presentes en el Plan 84 aunque bajo otras denominaciones. Una denominada Introducción a la Educación Física y, la otra, llamada Teoría Especial de la Gimnástica. La primera de ellas en el Plan 2000 da lugar a Teoría de la Educación Física 1y 2, y la segunda a Teoría de la Educación Física 3 y 4³²⁰. Este desdoblamiento implicó a la vez la ampliación de la dedicación docente³²¹ y de la estructura docente de las materias. Esto implicó la permanencia de algunos docentes en la materia del primer año y el traslado de docentes del primer al segundo año, en otros casos el pasaje al tercer año y en menor medida al cuarto año. Los docentes de la segunda asignatura del plan anterior, ubicada en esos planes en tercer año, confluyeron mayormente en las materias Teoría de la Educación Física 3 y 4.

De este modo el profesor Carballo asumió la conducción de Teoría de la Educación 1 y 2, el profesor Carlos Parenti en Teoría de la Educación 3 y Jorge Fridman en Teoría de la Educación 4. A lo largo del proceso algunos profesores fueron promovidos a cargos de Adjunto y ello dio lugar a que las materias Teoría Educación Física crecieran en su conducción. Así Teoría de la Educación Física 1 queda a cargo del profesor Santiago Achucarro, luego acompañado por los profesores Guillermo Celentano y Néstor Hernández; Teoría de la Educación Física 2 a cargo del profesor Carlos Carballo es acompañado por la profesora Laura Chiani; Teoría de la Educación Física 3 a cargo del profesor Carlos Parenti es acompañado inicialmente por el profesor

³¹⁹ Esta expresión es la que utilizan los actores del Departamento y de la institución -tanto profesores y estudiantes como personal no docente- para referir a la materia Teoría de la Educación Física.

³²⁰ Una cuestión a señalar es que estas materias desde su origen se encuentran situadas frente a tres problemas: son pensadas como un espacio de valor sustantivo en el que dirimen las tensiones conceptuales y las producciones formales de la disciplina; se las plantea distanciadas de la prácticas, distinta a la práctica, restándole su sentido práctico; y mayoritariamente reflejan, aun sin proponérselo, una tensión no explicitada con los discursos, cuando en realidad lo que presentan son discursos.

³²¹ En el sistema universitario se aplican tres tipos de dedicación docente, en el caso de la UNLP, el formato es de dedicación simple (9 horas), semi-exclusiva (20 horas) y exclusiva (40 horas).

Pablo Scharagrodsky, e incorpora más recientemente el profesor Uro; y Teoría de la Educación 4 a cargo del profesor Jorge Fridman, incorporada inicialmente la profesora Norma Rodríguez, luego el profesor Gerardo Fittipaldi y más recientemente el profesor Román Césaró.

7.1.2. Asignaturas Teoría de la Educación Física 1, 2, 3 y 4

Es interesante volver sobre algunas de las particularidades de la estructuración de estas materias, de los docentes que las integran y sobre el proceso de conformación de equipos, puntualmente recuperando las voces de dos de los actores que integraron de manera destacada el proceso de organización y estructuración de estas materias y que a la vez fueron parte de instancias, hechos y contextos políticos determinantes en la historia de formación de la Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata. Los Profesores Carlos Parenti y Jorge Fridman³²².

En el caso del Profesor Fridman³²³, refiriéndose a su etapa como estudiante y a su relación e incorporación a la carrera y con los docentes que marcaron su formación inicial, y a cómo esto incidió en su participación en las materia, primero Introducción a la Educación Física y teoría Especial de la Gimnástica y luego en Teoría de la Educación Física 4, señala: semblante

“...Necesariamente tengo que hacer referencia a cosas anteriores, vos después verás cómo lo recortas. Qué llevó a pensar este tipo de asignaturas y este tipo de contenidos? En primer lugar haber cursado con Amavet - refiriéndose al fundador de la carrera, Prof. Alejandro Amavet-. A todos los que cursamos con él nos llamó la atención que se podía pensar de una manera distinta a la educación física que existía. Eso y, en particular, cuando nosotros cursábamos tercer año, y fue el último año porque después se dio un reordenamiento de materias que no fue exactamente un cambio de plan y esta materia

³²² En ambos casos, junto a la Profesora María Lucía Gayol, discípulos del Profesor Alejandro Amavet, creador de la carrera, y batallador incansable en las discusiones y tareas necesarias para lograr su inserción en la Universidad como disciplina de formación. En el caso de ambos profesores luego se detallarán los aspectos relativos a su formación y parte de su trayectoria de manera particular, de modo de lograr un semblante de los ellos.

³²³ Entrevista al Profesor Jorge Fridman, quien fuera Profesor Titular de Teoría de la Educación Física 4 hasta el año 2015, realizada el 27 de agosto de 2018.

dejó de formar parte, había una asignatura que se llamaba Filosofía de las Ciencias, cuyo Titular era Ricardo Gómez y tenía como Ayudante al Tono Castorina -por Antonio Castorina-, y nosotros, con Parenti, que estudiábamos juntos desde el comienzo de la carrera, éramos los únicos, creo, de la carrera que cursábamos esa materia. Lo teórico con Gómez y los prácticos con Castorina.

E: De qué año estás hablando Jorge?

J: Estoy hablando de... 1970, metro más metro menos. Ahí nos arrimamos a algo que hasta ese momento se planteaba como una idealización, como algo a lo cual había que llegar, epistemología, investigación, algo que declamaba Amavet, y que con Ricardo Gómez en los teóricos y el Tono Castorina en los prácticos vimos en particular, tratamientos y autores que hablaban de epistemología. Creo que nosotros fuimos los únicos que con Castorina nos aproximamos a Piaget en su epistemología, mientras que en las asignaturas pedagógicas y en las Gimnásticas, se consideraba al Piaget psicólogo, donde se veían los estadios o el chico desde que nace. Nosotros nos habíamos interiorizado de la epistemología de Piaget, de la epistemología genética; eso también nos llevó a indagar sobre el estructuralismo porque le llamaba estructuralismo genético. Eso se fue abriendo, abriendo todo un árbol. Después que nos recibimos vino la dictadura pero nosotros seguíamos en contacto con Parenti y seguíamos leyendo, seguíamos conversando, más o menos sobre lo que habíamos estado trabajando.

En el '84 ingresamos nuevamente a la Facultad. Yo entré como Ayudante de Introducción a la Educación Física, no voy a hablar acá de las acciones políticas de ese momento contra lo que se había considerado en

establecimientos ante la asignatura durante la dictadura...”. (2018: 1 y 2)

Carlos Parenti³²⁴, sobre quien se ha hecho referencias previamente, situándose en el contexto y momento histórico de la recuperación democrática, en el cual tuvo una activa y principal participación institucional, sostuvo:

“...Ahí la historia marca al menos desde la recuperación de la democracia, en el año 84, cómo hubo que generar cambios con respecto a lo que era la tradición (...) Antes estaba pensada solamente para la escuela -refiriéndose a la Educación Física-, solamente en el campo docente para un profesor que daba clase en la escuela, en el jardín y pareció necesario, lo estaba marcando la tendencia, dar cuenta que la educación física es una disciplina de intervención con un amplio campo, no solamente escolar y ahí empezamos a gestar una nueva teoría, podría decirse, recuperando ciertas cosas, como decía de Amavet, quizás Amavet más en términos filosóficos Y con un sentido antropológico también, más nosotros tratando de aventurar el campo biológico pero no biologicista, si no tomando a la educación física con un sustento biológico del cuerpo. Ahora también después había otro modo de tomar al cuerpo (...) Ese momento fue un momento de lucha básicamente porque la tradición académica era que la educación física servía como un mero hecho escolar, no se pensaba la educación física con una tradición social, académica, científica, de investigación o deformación en licenciatura”. (2018: 1 y 2)

Consultado Fridman sobre esta forma de pensar la Educación Física, esta manera diferente de verla desde Amavet, dice:

“...El hecho de que haya estado Amavet que nos hizo interesar en una cosa totalmente novedosa. Él hablaba de un cuerpo totalmente distinto a lo que uno llamaba

³²⁴ Entrevista al Profesor Titular de Teoría de la Educación Física 3, realizada el 22 de agosto de 2018.

cuerpo, hablaba del cuerpo ser, el cuerpo tener y había hecho inclusive unos cuadernos a los que llamó Cuadernos de Educación Física 1 2 y 3 -en referencia a los “*cuadernos de educación física renovada 1 2 y 3*”- donde él planteaba distintas problemáticas referidas a la educación física que no se agotaban ahí, ahí se terminó no se pudo seguir.

E: En una entrevista que hice a Parenti hizo referencia a que la mirada de Amavet era una mirada filosófica!

J: Sí obviamente para entender eso hay que entender el momento en que se estaba viviendo era un momento, como yo describí alguna vez, era un mapa de discusiones, distinto tipo de discusiones, filosóficas, sociológicas, políticas. Hay que tener en cuenta que el año que nosotros entramos a la Facultad fue el año del famoso mayo francés, que convulsionó todo, que cambió hasta acá que internamente se empezaban a ver cosas distintas, novedosas, el estructuralismo, Althusser, la fenomenología, todo eso, contra el viejo positivismo de la psicología conductista, que era la que existía tanto en psicología como la educación. Ahí es donde aparece la figura de Piaget hablando de constructivismo, de construcción. Ahí fue donde por primera vez hablamos de construcción. Y empezamos a ver qué quiere decir con construcción, a partir de la epistemología de Piaget. Y eso despertó en Carlos Parenti y en mí una mirada distinta a la del resto de los compañeros...”. (2018: 3 y 4)

Fridman también sostiene:

“...En ese en ese momento educación física era la hermana pobre de la Facultad y realmente fue una lucha muy importante en esos momentos ir ampliando y consiguiendo nuevos espacios académicos, políticos y físicos. Eso se fue consiguiendo, hubo luchas y momentos muy importantes, la administración de Parenti fue

consolidando, porque él al ser jefe de Departamento estaba en las reuniones con la dirección de la Facultad en ese momento...". (2018: 2 y 3)

Dicho esto a modo de contextualización histórica y política, a partir de las voces de actores principales, sí es posible referir nuevamente a las materias y contenidos en cuestión.

7.1.3. El caso de Teoría de la Educación Física 1

Según lo establecido en el Plan 2000 para la asignatura Teoría de la Educación 1 corresponde lo siguiente:

"La finalidad de las asignaturas Teoría de la Educación Física es presentar a los estudiantes los elementos constitutivos de una teoría disciplinar. Asimismo, se establecerá el papel de la teoría en la construcción de las prácticas y su dimensión generadora, sistematizadora y explicativa de las mismas. Para ello, Teoría de la Educación Física 1 abordará principalmente los siguientes temas:

- La cultura y la sociedad. El contexto como productor de sentido. Conocimiento y conocimiento científico. La ciencia, los mitos, las creencias y la religión; el sentido común. La ciencia y la filosofía, la tecnología, la política, el poder. Los paradigmas actuales en la ciencia: su incidencia en la elaboración de teorías y métodos científicos.
- El cuerpo, el movimiento y las prácticas corporales. La constitución histórica de las prácticas corporales y su significación educativa. Representaciones sociales del cuerpo y de las prácticas corporales en occidente: la Antigüedad Clásica, la Edad Media, el Renacimiento y la Modernidad". (2000: 17)

En sus programas 2000 (Carballo) y 2002 y 2005³²⁵ (Carballo-Achucarro), la asignatura se organiza a partir de 3 (tres) unidades, en donde se reflejan los contenidos formulados por el Plan. La primera de ellas se denomina “El conocimiento científico y su contexto histórico social”, la segunda “El cuerpo, el movimiento y las prácticas corporales” y la tercera “Constitución histórico social de los contenidos de la Educación Física: juego, gimnasia y deporte”. Estos tres programas, en términos generales, refieren a los mismos temas y contenidos aunque con pequeñas variaciones en cuanto a bibliografía utilizada en cada uno de ellos.

Por otra parte, el programa 2007³²⁶ (Carballo-Achucarro) ajustándose de manera más lograda aún a los contenidos establecidos en el Plan, focaliza en el tratamiento de tres ejes temáticos: conocimiento científico, cuerpo y movimiento. Por ello, la Unidad 1 se titula “El conocimiento científico”, la Unidad 2 “El cuerpo” y la Unidad 3 “El movimiento”.

En continuidad con esta propuesta, los programas 2009 y 2010³²⁷ (Achucarro) proponen el tratamiento de “El conocimiento científico” y “El cuerpo, el movimiento y las prácticas corporales 1 y 2”, refiriendo en 1 a cuestiones como “...El cuerpo en occidente a partir de la modernidad. El cuerpo como realidad social construida. Cuerpo y organismo...” y en 2 “contenidos” especificados con relación a las prácticas centrándose en “...El proceso de medicalización y deportivización. Género y prácticas corporales. El cuerpo como objeto de consumo...”. (2009: 4 y 5)

Como puede verse, en esta sucesión de programas se evidencia la construcción y parte del proceso inicial de composición de la materia. Consultado Achucarro³²⁸ con relación a ese proceso de elaboración y definición de los programas en la etapa inicial, y refiriendo desde la etapa de su desempeño en la función de Jefe de Trabajos Prácticos hasta la actualidad,

³²⁵ Programas de la asignatura Teoría de la Educación Física 1 correspondientes a los años 2000, 2002 y 2005, aprobados por el CA en los años respectivos.

³²⁶ Programa de la asignatura Teoría de la Educación Física 1 correspondiente al año 2007, aprobado por el CD en el año respectivo.

³²⁷ Programas de la asignatura Teoría de la Educación Física 1 correspondientes a los años 2009 y 2010, aprobados por el CD en los años respectivos.

³²⁸ Entrevista al Profesor Santiago Achucarro, Titular de Teoría de la Educación Física 1, realizada el 27 de agosto de 2018. Su voz es considerada en extenso pues aporta referencias significativas que ayudan a reinterpretar problemas y relaciones conceptuales.

en el marco de un intercambio se sensaciones y apreciaciones entre el entrevistador y el entrevistado se puede decir:

“A³²⁹:...si no recuerdo mal en el año... cuando vos estabas como Jefe de Departamento, después del 2003, Carlos nos propone dividir la cátedra y quedo como Adjunto de Teoría de la Educación Física 1, porque durante mucho tiempo fuimos el mismo cuerpo docente que trabajamos en Teoría 1 y Teoría 2, nos dividimos y quedó como Adjunto de Teoría 1 y concurso y actualmente concurso como Titular de Teoría de la Educación Física 1. Ese es un poco el recorrido que puedo recordar rápidamente de 34 años de trabajo...”. (2018: 4)

Resaltando esta idea de trabajo conjunto y de la implementación de dos nuevas materias, a partir de una inicial, refiere:

“A:... el proceso era un proceso de trabajo conjunto de TEF 1 y TEF 2 (...) en lo referido al armado del programa, de los programas -programa de teóricos y de trabajos prácticos de las dos materias-, algunas cosas podíamos proponer, Carlos -refiriéndose al Profesor Carballo, quien era responsable de las materias inicialmente- era receptivo de algunas cosas, pero el formato general respondía más que nada las propuestas de Carlos (...), en un inicio los programas de TEF 1 y TEF 2 son bastante parecidos pero después van tomando desarrollos distintos...”. (2018: 4)

Un poco más adelante en el tiempo, el programa 2015³³⁰ (Achucarro), apoyado en las mismas ideas y problemas, propone para la Unidad 1 “El cuerpo, el movimiento y las prácticas corporales 1” conservando los temas tradicionalmente asignados a esa problemática desde la materia:

³²⁹ La letra “A” corresponde a la voz del Profesor Santiago Achucarro en este intercambio de sensaciones y apreciaciones con respecto al proceso en cuestión.

³³⁰ Programa de la asignatura Teoría de la Educación Física 1 correspondiente al año 2015, aprobado por el CD en el año respectivo.

“El cuerpo como realidad socialmente construida. El cuerpo en occidente a partir de la Modernidad. El cuerpo máquina. Cuerpo y organismo. Los conceptos alienación, desublimación y desublimación represiva. La ambivalencia y el dualismo corporal”. (2015: 2)

Para ello, se basa en textos de David Le Breton³³¹, Michel Bernard³³², Jean Brohm³³³, Daniel Denis³³⁴, Peter Berger y Thomas Luckmann³³⁵, Carlos Carballo y Bettina Crespo³³⁶, Carlos Carballo y Néstor Hernández³³⁷, Ricardo Crisorio³³⁸ y Benilde Vázquez Gómez³³⁹. En general los materiales utilizados permiten abordar y problematizan al cuerpo en perspectiva social.

Desde la Unidad 2 se propone “El cuerpo, el movimiento y las prácticas corporales 2”, refiriendo a contenidos como: “El proceso de medicalización y deportivización. Género y prácticas corporales. El cuerpo como objeto de consumo. Cuerpo, belleza, hedonismo calculador y la representación corporal. El cuerpo como capital corporal”. (2015: 3)

En este caso los materiales utilizados corresponden a José Barbero González³⁴⁰, Bárbara Guerschman³⁴¹, Catherine Louveau³⁴², Paula Sibilia³⁴³, Bryan Turner³⁴⁴, Miguel Vicente Pedraz³⁴⁵ y E Villar³⁴⁶. Estos materiales

³³¹ Le Breton, D. (1995) *Antropología del cuerpo y de la modernidad*. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires.

³³² Bernard, M. (1970) *El cuerpo*. Paidós, Buenos Aires.

³³³ Brohm, J. (1993) “Trece tesis sobre el cuerpo”, en Barbero y otros, *Materiales de sociología del deporte*. Las ediciones de La Piqueta, Madrid.

³³⁴ Denis, D. (1980) *El cuerpo enseñado*. Paidós, Buenos Aires.

³³⁵ Berger, P. y Luckmann, T. (1998) *La construcción social de la realidad*. Amorrortu, Buenos Aires.

³³⁶ Carballo, C. y Crespo B. (2003) “Aproximaciones al Concepto de Cuerpo.” en *Revista Perspectiva volumen 21 número 1*. Universidad Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

³³⁷ Carballo, C. y Hernández, N. (2002) *Cronología del Deporte y la Gimnasia*. Texto de circulación interna de la cátedra, Inédito.

³³⁸ Crisorio, R. (1998) “Constructivismo, cuerpo y lenguaje” en *Revista Educación Física y Ciencia año 4*, Departamento de Educación Física, FaHCE - UNLP, La Plata.

³³⁹ Vázquez Gómez, B. (1989) *La educación física en la educación básica*. Gymnos, Madrid.

³⁴⁰ Barbero, J. (1997) “La cultura de consumo, el cuerpo y la Educación Física”, conferencia dictada en el *Tercer Congreso Argentino de Educación Física y Ciencia*. Departamento de Educación Física, FaHCE - UNLP, La Plata.

³⁴¹ Guerschman, B. (2006) “Convirtiéndose en Eliza Doolittle. Una descripción antropológica del modelaje” en *Revista Sociedad N°25*, Facultad de Ciencias Sociales-UBA.

³⁴² Louveau, C. (2007) “Un cuerpo deportivo: ¿un capital rentable para todos?”, en Lachaud, J. y Neveux, O. (directores) *Cuerpos dominados Cuerpos en ruptura*. Nueva Visión, Buenos Aires.

³⁴³ Sibilia, P. (2006) “Cirujanos plásticos. De la belleza como don divino a los imperativos faústicos” en *Revista Sociedad N°25*, Facultad de Ciencias Sociales-UBA.

³⁴⁴ Turner, B. (1984) *El cuerpo y la sociedad*. Fondo de Cultura Económica, México.

³⁴⁵ Vicente Pedraz, M. (1997) “Educación Física o la disposición regulada de los cuerpos”, conferencia dictada en el *Tercer Congreso Argentino de Educación Física y Ciencia*.

postulan centralmente perspectivas analíticas y críticas en cuanto al cuerpo, entendido como objeto de consumo y en relación con diversidad de prácticas sociales.

La Unidad 3 refiere a “El conocimiento científico y la Educación Física” planteando como contenidos los siguientes: “La ciencia como relato crítico de la realidad y su contexto de producción histórico-social. El positivismo y la hermenéutica como posiciones paradigmáticas en la ciencia actual. Limitaciones del inductivismo ingenuo. Las prácticas científicas y la Educación Física”. (2015: 4)

Aquí, los materiales propuestos incluyen textos clásicos y contemporáneos de reciente producción sobre el tema. Entre otros se presentan textos de Mario Bunge³⁴⁷, Pierre Bourdieu³⁴⁸, Ricardo Gómez³⁴⁹, Thomas Kuhn³⁵⁰ Alberto Marradi³⁵¹ y Federico Schuster³⁵², todos ellos pensados desde marcos generales que permitirían abordar estos temas como problemas desde la educación física.

A la vez, en la entrevista Achucarro recordando ese proceso como parte de un trabajo conjunto basado en parte a acuerdos y posiciones reflexivas que hacían anclaje en la significación que los temas tenían para el grupo de docentes, resalta que los recorridos profesionales de profesores y las profesoras de estas materias llevaron a una organización que luego fue dando lugar a aspectos e intereses diferentes:

“...En realidad cuando trabajábamos juntos había cierta coordinación, Teoría 1 era más un debate acerca de la construcción del cuerpo y Teoría 2 en algún sentido tenía

Departamento de Educación Física, FaHCE - UNLP, La Plata y Vicente Pedraz, M. (1997) “Poder y cuerpo. El (incontestable) mito de la relación entre ejercicio físico y salud”, en *Revista Educación Física y Ciencia año 2*, Departamento de Educación Física, FaHCE - UNLP, La Plata.

³⁴⁶ Villar, E. (1992) “La dictadura de la Belleza” en *Revista Página 30 n° julio*. Editorial La Página, Buenos Aires.

³⁴⁷ Bunge, M. (1992) *La ciencia, su método y su filosofía*. Siglo veinte, Buenos Aires.

³⁴⁸ Bourdieu, P. (1990) *Sociología y cultura*. Grijalbo, México.

³⁴⁹ Gómez, R. (2001) “Una nueva aproximación al conocimiento científico”, en *Revista Educación Física & Ciencia año 5*. Departamento de Educación Física, FaHCE - UNLP, La Plata.

³⁵⁰ Kuhn, T. (1975) *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica, México.

³⁵¹ Marradi, A. (1989) “Teoría: una tipología de sus significados”, en *Papers: Revista de Sociología*. Universidad de Barcelona, Barcelona.

³⁵² Schuster, F. (1982) *Explicación y predicción*. CLACSO, Buenos Aires.

un perfil más didáctico o pedagógico, que sigue teniendo ahora (...) producto de quien queda en cada cátedra. En función de algunos recorridos y temas emergentes, adecuamos los contenidos a desarrollos que hemos hecho en las maestrías, en los estudios de posgrado, y nuevos temas emergentes que surgieron en la actualidad, como el tema de los géneros o la construcción de las nuevas identidades corporales con interesantes análisis de medicina o relativos a la medicalización. En algún sentido hemos sido quizás un tanto irrespetuosos de aquella matriz que tenía el Plan y hemos hecho a nuestra manera, de los contenidos de nuestra cátedra, un reciclaje, distinto. Actualmente -refiriendo al Programa 2018, no abordado en este trabajo pero que resulta apropiado mencionar porque cristaliza en un sentido pleno el proceso y las modificaciones que este permitió- tenemos 3 unidades (...) una primera unidad introductoria relacionada a cómo podemos pensar el cuerpo en torno al debate naturaleza-cultura, y nosotros nos posicionamos del lado de pensar el cuerpo como una construcción del orden social, que la naturaleza humana es social. A partir de eso tomamos tres ejes que son los géneros o las nuevas identidades de género, el tema de la salud y la cuestión de la normalización por el discurso médico y en algún sentido los discursos de la estética la belleza...". (2018: 4 y 5)

Sin embargo, es claro que buena parte de estos contenidos ya formaban parte de los programas iniciales, y aunque no estaban enunciados, formulados y vinculados a las mismas tensiones o posibilidades de relación, necesariamente estaban en contacto y relación con otros, que comenzaban a ubicarse como referenciales y cercanos a ciertos movimientos y requerimientos sociales que marcarían con fuerza los debates en torno al cuerpo y la educación en adelante.

“...Lo que no estaba presente en el programa anteriores esta cuestión de los géneros y las identidades, que son temas relativamente nuevos que se empiezan a abordar allá por el 2010, aproximadamente en nuestros horizontes. La última unidad es unidad destinada a la epistemología y a la investigación, como para dar un cierre a los temas. En algún sentido si pensamos algunas preguntas que sinteticen lo que estamos intentando pensar en la última unidad: cómo se investiga la construcción social del cuerpo de la belleza o la construcción social de los discursos de los géneros o de las nuevas identidades o de la salud.

Hacemos como un recorte muy lineal, relativamente prolijo, para que los alumnos más allá de intervenir o pensarse como profesores, se pueden pensar como constructores de teoría, porque la materia justamente teoría de la educación física 1. Entonces los invitamos a que, en una perspectiva de un alumno que entra a primer año con 18 y 20 años, pensar con las representaciones que tienen ellos educación física como una práctica, si se quiere más vinculada a una cuestión deportiva, lo que intentamos es en un clima bastante crítico o de interacción poner en tensión estas ideas con las cuales vienen y esas ideas que tienen ellos cuál le sirve para seguir. Lo que tiene de interesante es que mientras avanzamos con estas cuestiones, una cuestión como de perfil, preguntamos, nos preguntamos, qué pasa con sus propios cuerpos porque es un ida y vuelta de la teoría a la práctica, que vean que esa teoría los ilumine sobre sus propias corporalidades. Me parece que está bueno para pensar el marco teórico sobre su propio cuerpo y desde ahí cómo sería la construcción de los futuros cuerpos de sus alumnos”. (2018: 5)

Una particularidad del programa es que los temas son abordados principalmente situados en la modernidad y el mundo contemporáneo. En ellos el cuerpo es tensionado en las relaciones y construcciones, centralmente objeto de consumo y en términos de representación. Esos cuerpos son los que aquí dan el presente. ¿Qué otras dimensiones implican al cuerpo? ¿Qué tensiona al cuerpo en la actualidad? ¿Cuál es el cuerpo que la teoría observa? ¿Es posible debatir en torno al cuerpo sin considerar a la sociedad actual, sin observarlo en perspectiva de consumo? ¿Qué cuerpo supone la belleza? Otros tratamientos posibles surgen no ya de la letra de los programas sino que emergen del relato del profesor cuando refiere a las clases y de las diferentes estrategias elaboradas. En este sentido es interesante rescatar lo siguiente:

“...E: Veo distintas nociones de cuerpo en tu explicación!

S: Es así porque digamos cómo vemos, en algún sentido, la construcción de la corporalidad, la podemos ver en un mismo tiempo con distintas clases sociales, por ejemplo, con esta cuestión de los tatuajes, y las clases sociales con algunas ideas de Boltanski, y tomamos inclusive algunas ideas más historicistas con Le Bretón para ver cómo se construye el cuerpo en la premodernidad, en la modernidad, en la modernidad tardía o la posmodernidad, entonces estas dos formas de pensar el cuerpo históricamente en distintos momentos o en un momento en distintos ámbitos, son como ejemplo para pensarnos y pensar la práctica educativa. Qué práctica educativa puede llegar a ver en ese momento o en ese contexto con los juegos políticos que había en esas clases sociales. Entonces cuando ellos empiezan a habitar esa idea se preguntan: qué nos pasa ahora, qué nos puede pasar y qué nos pasará a futuro cuando esto cambie, esto es lo interesante por un lado.

E: Ustedes piensan la construcción del cuerpo como un problema intentando relevar en esa construcción un carácter dinámico?

S: Dinámico, relacional, contextual. Los pibes frente a esto se dan claramente cuenta, más aún cuando con las nuevas tecnologías empezamos a ver dónde está su cuerpo. Está en whatsapp, está en instagram o está en snapchat.

E: Pero ustedes no trabajan la cuestión de las nuevas tecnologías como tema en el programa?

S: No, pero usamos la tecnología como estrategias educativas. En algún sentido hicimos las últimas innovaciones, hicimos un libro de cátedra, eso nos obligó a traducir los textos de otros autores en palabras de un profesor de educación física (...) le dimos un giro que fuera interesante para enseñar, nosotros por un lado, y que sea un elemento rápidamente analizado y digerible para los alumnos de primer año. En 2015 nos lo aprobaron y lo terminamos en 2016. Es una especie de manual, está tu publicado en soporte digital y está incluido en el último programa, no los anteriores porque no estaba no estaba terminado.

E: Hay mucho material que no voy a poder incluir pero me interesa también, muchos tienen cosas que aparecen en 2018 que yo no abordo pero igual me interesa porque da cuenta de un proceso y la significación del proceso.

S: ...Me queda una cosa, creo que para nosotros fue la gran revolución copernicana. Tuvimos una experiencia en este receso invernal, hicimos una experiencia de una especie de cursillo con aquellos alumnos que habían tenido los trabajos prácticos aprobados y le ofertamos tomar este curso para que tuvieran una promoción directa (5 clases de 2 horas y luego tuvieron una evaluación). Lo interesante fue que trabajamos con videos musicales. Bueno ahí dijimos: entonces qué video musical se habla de la construcción del cuerpo o de la belleza y buscamos algunos autores como Kenny Johansson, o música que

habla de narcisismo, del hedonismo y lo vieron perfectamente, lo interpretan. Para medicalización y normalización tomamos uno de Calle 13 que habla de los anormales, es un video durísimo, impactante, que nos quedamos hablando del cuerpo con la boca abierta, y tomamos para las cuestiones de género otros autores que hablan de los degenerados y de los géneros en esos sentidos. Entonces ellos elegían un autor que podía hacer de la unidad número uno, un texto de Crisorio, viejo texto, que tiene 20 años, un texto más viejo de Berger y Luckmann que habla de la construcción social del cuerpo, digamos dos claves distintas, y desde ahí elegir un tema como belleza, salud o género, y lo tomamos con un video. Entonces desde ese autor analizaban el video, y después en clave científica analizaban los paradigmas hermenéutico e interpretativo y le preguntamos con qué paradigma podían interpretar la construcción del cuerpo que había en ese video, si pensaban que el cuerpo es una construcción entonces terminaban rindiendo como una especie de machete que podía hacer un power point, un mapa conceptual, una cartulina, y en este trabajo en grupo nos fue extremadamente bien, nos divertimos mucho en las vacaciones. Fuimos trabajando grupalmente en las clases con alumnos que no se conocían y fueron más o menos casi 90 alumnos, los únicos tres que no terminaron fue porque perdieron por ausentes y fue muy bien. Inclusive hicimos un videíto para subirlo a instagram. Como ellos tienen instagram subí muchos vídeos ahí e hicimos algunas cosas interesantísimas, un videíto muy cortito. Entonces usábamos el instagram con un video, mirando otro video y era muy interesante ese juego.

E: Entiendo, por lo decís, que sea focalizados trabajando en la estética, en la medicalización, en género o en deporte, enclave de los programas anteriores, o método

científico, da igual porque en realidad lo que ustedes están planteando son estructuras conceptuales y herramientas para el análisis. Ahora los pibes pueden aplicar estos insumos que vieron con ustedes para pensar al cuerpo, o a los cuerpos, o cualquier otra clave, inclusive en el ejercicio profesional con independencia del contexto y del momento histórico en el que estén?”. (2018: 6, 7 y 8)

Por otra parte, en el relato de las prácticas se hace hincapié en las transformaciones sociales y de comunicación que han tenido lugar en nuestra sociedad y que han implicado formas nuevas y variadas de comunicación y de relación con el mundo, con los otros y con uno mismo, que necesariamente ubican al profesor de educación física en un lugar diferente con respecto al que asumía y construía en prácticas en las que los modos de circulación de la información y la comunicación respondía a usos y costumbres no intermediados o intermediados en menor medida por la tecnología, y principalmente refiriendo a la necesidad de lograr una formación que implique “usos inteligentes”. En estos sentidos, en el intercambio de la entrevista, Achucarro sostiene:

S: “...si miramos el capitalismo ya no invierte más en cartelería, ya no invierte más en papel, me refiero los carteles pegados en la calle, saben que todos los jóvenes y los niños están ahí -señalando el celular- por lo tanto ahora hay que ser, creo que debemos estar ahí, y si no estamos ahí no podemos ofertarles una alternativa a estos consumos que en algún sentido los terminan por, si usamos un término viejo, alienarlos o proponerles un tipo de vida muy consumista Entonces cómo jugamos con los consumos. De lo que nos dimos cuenta es que aprender a jugar con esos consumos puede ser inventarse un trabajo en esa lógica, sabiendo esa lógica, y no caer en consumos ingenuos a pesar de que no podemos evitar consumir, si cabe el concepto “consumos inteligentes”, o aparecer ahí como *influencers*, sinceros, honestos, mostrando nuestras equivocaciones o nuestros errores y

ahí se ven resultados excelentes. De hecho hay muchos investigadores que ya tienen su perfil de Instagram y tiene seguidores, gente que vale la pena seguir, y no una imagen de alguien que muestra cierta parte del cuerpo, ver un toro que le clava un cuerno en el traste... no bueno, juguemos otra cosa y no juguemos a filmar alguien que se tira de un techo para lastimarse la cabeza, pensemos una posibilidad en Instagram de cuidar el cuerpo. Hay excelentes elementos que aparecen ahí, de empresas internacionales que enseñan a hacer ejercicios que nosotros no enseñamos a hacer en el profesorado y carecen de esa enseñanza y estamos ahí. El otro día pensaba que Instagram parece como si fuera *El Aleph* de Borges, en un punto están todos los puntos, sin ser ingenuo porque es un poco de Facebook, un poco de Twitter, un poco de televisión, un poco de todo (...) En la materia Teoría de la Educación Física 1 conviven nociones de cuerpo muy diferentes, y a su vez los alumnos juegan cuerpos muy distintos porque ellos hablan por ejemplo de hacer performance, la vieja idea de las ideas performativas de Erving Goffman, del interaccionismo simbólico, y antecede con algunos de algunos filósofos como William James con la teoría motriz de la conciencia, que son ideas interesantísimas, que Amavet retomó claramente cuando habla de Gebser con la idea de tetradimensionalidad, y el valor del tiempo y el espacio, casi ideas einstenianas de que el tiempo y el espacio son nociones de la modernidad, que ahora irrumpen en la posmodernidad, qué tiempo y espacio se juegan en la digitalidad (...) En algún sentido pensamos las teorías como una luz que ilumina cierto punto de un objeto, de una pregunta y que dejó otras preguntas. No le pidamos a una teoría que ilumine todo, entonces esta teoría que nos permite ver esto y esto, y esto es lo que

nos permite ver esto, y esto otro, y cuando lo vamos a usar y bueno lo vamos a usar (...) estamos hablando de teoría en el sentido de, por ejemplo, tomamos a Marradi en el que teoría es un conjunto de ta, ta, ta, ta, y tiene 170 acepciones, cuando hablo de teoría (...) hablamos en la construcción de un saber que tiene ciertas certezas y tiene ciertas limitaciones frente a cada pregunta, cada pregunta es un marco limitacional.

E: ...vuelvo sobre algo que te mencioné antes, a partir de lo que estamos conversando, me llama la atención que ustedes no laburen con la tecnología como problema, en el viraje que ustedes dieron es casi inevitable, y no lo planteó valorativamente!

S: Bueno ahí lo que nosotros tenemos que hacer es jerarquizar lo que puedes hacer en 10 clases, en 12 clases a todo trapo. Tenemos que jerarquizar porque en algún sentido es una introducción a las teorías...". (2018: 9, 10 y 11)

Dicho esto, a continuación Achucarro destaca la importancia de pensar como posibilidad el tratamiento de temas desde diferentes perspectivas, recuperando también de ese modo la posibilidad de trabajar los conceptos y las nociones desde la propia historia de vida de los estudiantes.

"E: Pero esto que vos decís es un trabajo asentado en la perspectiva de las identidades, y tampoco aparece nominado como un tema en el programa?

S: Exactamente, no aparece en el programa, claramente. Nosotros nos dimos cuenta que le podemos entrar a la teoría desde distintos lados, bueno la agarramos de un lado y vamos por ahí; nos dimos cuenta que hay líneas que van y que viene, que le atraviesan y que juegan, y cuando los alumnos se dan cuenta de esta idea le entran por cualquier lado... si entró por acá salgo por allá, la manejan como como si fuera un GPS (...), le dan un uso inteligente, jugamos ese mapa, bueno, nosotros le

entramos por acá, pero le podrían haber entrado por acá, pero mira esto, está esto, podían haber entrado por acá, y esta vez toca, le podían haber entrado por la puerta, por la ventana o por esta otra ventana.

E: Entiendo lo que estás planteando, y cómo llegaste a eso, cómo fue el proceso porque esto último no veo en el programa inicial y en los siguientes.

S: Bueno ahí hay varias cosas. En primer lugar los proyectos grupales que hemos tenido; segundo cálculo que tiene que ver con mi historia familiar, cómo juega el fútbol, cómo fue donde me moví, mi historia personal está ahí. Jugaba de marcador de punta, que raspaba, creciendo un barrio carenciado en donde si no me peleaba un poquito estaba complicado y eso me habilitó pensarme desde ahí (...) Hay otra cosa que me llama poderosamente la atención, que estoy revisando ahora, es que yo no aprendí a leer en la escuela, me enseñó a leer mi mamá a los 5 años con un libro que tenía yo en casa, entonces hay dos pasiones que tengo: leer y seguir moviéndome. La lectura me permite moverme y moverme me permite leer, cara y ceca de una misma moneda. Cuando yo hablo de mi cuerpo lo hablo metafóricamente: me diste la espalda, me diste una mano. Cada vez que necesito expresar una idea cognitiva, el amor, lo expresé en términos corporales, me late el corazón, me transpiran las manos, me haces bullir de alegría. Entonces juego con eso y los pibes empiezan a darse cuenta que el lenguaje teórico, conceptual, poético es mucho más interesante para pensarlo en términos musicales. Por eso como digo yo odio el reggaetón porque atraviesa la idea de la corporalidad en clave de género poniendo a la mujer en un rol terrible, entonces digo escuchemos otras músicas y veamos si hay algunas un poquito mejor y otro poquito peor en función de lo que estamos jugando, a qué juego

estamos jugando, que estamos escuchando, cómo estamos descansando, cómo estamos durmiendo, cómo estamos escuchando, intentemos en mi clase no arrastrar las sillas, en mi clase por qué porque hacemos ruido, si hacemos ruido no nos escuchamos.

Hoy por ejemplo los espere con una música, a los que llegaban tarde, estaba la música y los espere, y entonces ahí empieza... y está música de profesor... y vos qué tenes para enseñarme, yo lo recomiendo ésta, listo, yo lo escuchó, y en ese encuentro, medio como mágico, empezamos a romper con esa lógica (...) y nos ha ido bastante bien, y como hoy hablábamos off de récord, vamos por los pibes, por los jóvenes, para que vamos a ir por los viejos, lo viejos están pensando en ir a jugar otras cosas (...) Hoy hablamos en algún sentido de esta idea de los ritos y qué pensamos y qué decimos. Doy un seminario de educación física y cárceles que ahora le puse como nombre “Cuerpo, cárceles e identidades”, para pensar un poco en las identidades de vigilante vigilado y cuando llegan ahí volvemos a este día, se acuerdan de lo que hablábamos en Teoría 1 (...) y en este encuentro salen cosas muy interesantes y jugamos a eso a dar clase...”. (2018: 12, 13 y 14)

He aquí múltiples dimensiones de abordaje del cuerpo, diversas perspectivas de cuerpo, todas ellas inicialmente pensadas desde el consumo, la belleza y las identidades. También se puede observar como la propia identidad de los y las docentes se integra inevitablemente en sus decisiones y desarrollos. Consecuentemente cómo se producen herramientas, estrategias y estructuras que acompañan estas formas de pensar el cuerpo y de construir las nociones y posibilidades de debate en torno a él, sostenido una perspectiva dinámica y relacional, si se retoman las expresiones aquí vertidas.

7.1.4. El caso de Teoría de la Educación Física 2

Para esta materia, el Plan establece como contenidos lo que a continuación se plantea:

“La finalidad de las asignaturas Teoría de la Educación Física es presentar a los estudiantes los elementos constitutivos de una teoría disciplinar. Asimismo, se establecerá el papel de la teoría en la construcción de las prácticas y su dimensión generadora, sistematizadora y explicativa de las mismas. Para ello, Teoría de la Educación Física 2 abordará principalmente los siguientes temas:

- La gimnasia y el deporte en el siglo XIX. El contexto social, político, económico y educativo. La transformación de las actividades corporales a partir del fenómeno industrial: el trabajo y el ocio. Las prácticas corporales en relación con las problemáticas sociales y pedagógicas: críticas y tendencias.
- La teoría de la Educación Física como teoría a construir. Antecedentes, tradiciones teóricas e intentos de formalización. El saber disciplinar. Los paradigmas actuantes en la producción de teorías en Educación Física. Los aportes de otras disciplinas. Las teorías y las prácticas en la Educación Física actual”. (2000: 18)

El programa 2008³⁵³ (Carballo) se encuentra organizado en tres unidades. La primera “Educación Física, educación y enseñanza”. La segunda “Los contenidos de la Educación Física”. La tercera “Epistemología y saber disciplinar de la Educación Física”. El programa 2010³⁵⁴ (Carballo-Chiani) reordena el tratamiento de los temas y contenidos organizándolos desde dos unidades. La primera “Juego, Deporte y Gimnasia” y la segunda nominada “Epistemología e identidad disciplinar de la Educación Física”. El programa 2014³⁵⁵ (Carballo-Chiani) se organiza desde tres unidades, destinando la primera -denominada Unidad 0- a “Repaso de los contenidos de Teoría de la Educación Física 1, planteando como contenidos los siguientes:

³⁵³ Programa de la asignatura Teoría de la Educación Física 2 correspondiente al año 2008, aprobado por el CD en el año respectivo.

³⁵⁴ Programa de la asignatura Teoría de la Educación Física 2 correspondiente al año 2010, aprobado por el CD en el año respectivo.

³⁵⁵ Programa de la asignatura Teoría de la Educación Física 2 correspondiente al año 2014, aprobado por el CD en el año respectivo.

“Los debates en torno a la ciencia. Objetividad e intersubjetividad, explicación causal y comprensión. El carácter histórico y paradigmático de la ciencia. Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Positivismo y Hermenéutica. Carácter y función de la teoría. Los debates en torno al cuerpo y el movimiento. El cuerpo como construcción social; diferencias con el organismo. El cuerpo y su abordaje en la Educación Física. Cuerpo, corporeidad y corporalidad. El movimiento como expresión de sentidos subjetivos y significados sociales; diferencias con el movimiento mecánico. El movimiento y su abordaje en la Educación Física. Movimiento y motricidad”. (2014: 1)

Para ello considera la totalidad de los textos utilizados por esa asignatura y suma a ellos *Teoría de Movimiento* de Meinel y Schnabel, texto clásico sobre el tema.

Antes de avanzar en el análisis de las unidades de este programa 2014 (Carballo-Chiani), resulta oportuno recuperar parte del intercambio logrado en la entrevista realizada al Profesor Néstor Hernández³⁵⁶, pues allí el profesor refiere a la organización de las unidades del programa y al tratamiento de los temas en los trabajos prácticos, cuestiones que permiten, por un lado, confirmar que los programas han mantenido en el tiempo un formato similar y, por otro lado, también destacar que, al igual que como lo señaló anteriormente Achucarro para Teoría de la Educación Física 1, en varios sentidos el armado de los mismos, ha sido a partir de un trabajo conjunto, aun cuando en cada caso los niveles de participación pueden haber sido diferentes:

“...en la actualidad del programa de Teoría de la Educación Física 2 está vigente desde hace un par de años con algún ajuste de bibliográfico y también con “algunos ajustes” (...) Nosotros el año pasado y este año tuvimos una serie de eventos coyunturales que nos hicieron tomar algunas decisiones (...) tuvimos muchas

³⁵⁶ Entrevista al profesor Néstor Hernández, Jefe de Trabajos Prácticos de Teoría de la Educación Física 2, realizada el 29 de agosto de 2018.

conversaciones, muchas charlas entre los dos jefes de trabajos prácticos, y yo que funcionó ahí como ayudante diplomado, aunque tengo una sola comisión de las que se forman, en este sentido lo que hicimos digo como partícipe...”. (2018: 1 y 2)

También permite clarificar que refiriendo en particular a “algunos ajustes” se evidencian variaciones, que aun cuando pueden ser menores, implican ajustes progresivos -y como veremos más adelante resultan potentes en los trabajos prácticos-:

“...primero trabajamos con la adjunta en el diseño de una modalidad de trabajos prácticos a través del Blog, de un blog propio de la cátedra que se empezó a usar en donde fuimos colgando algunas guías de trabajo que pueden sostener las lecturas en los trabajos prácticos, con consideraciones generales información, y en donde revisamos bibliografía y hacemos propuestas para algunos trabajos sobre la biografía en forma virtual. También tenemos algunas guías de cara a pensar alguna modalidad...”. (2018: 2)

Hernández también menciona aspectos de su participación en la organización de las clases y de los debates que implican formas de relación y articulación entre las materias en las interviene:

“...hasta el 2017 lo que nosotros hacíamos, en función de un cronograma propio a partir del calendario académico, era diseñar clases semana a semana para ir viendo cómo podíamos ir dando los trabajos prácticos, el alcance de los temas (...) por ahí se acorta el tratamiento de alguna bibliografía o el enfoque que se le da alguna bibliografía se reduce, soy parte también de eso, me incorporan a las discusiones y me preguntan también sobre mi experiencia a partir de estar funcionando como adjunto en teoría de la educación física 1, da esa confianza de la visión que puedo llegar a tener o de la articulación...”. (2018: 2)

La segunda unidad “UNIDAD 1: Las prácticas corporales y los contenidos de la Educación Física”. Como parte de la unidad se incorpora “El concepto de práctica y práctica corporal. Diferencias entre prácticas, acciones y actividades. Las prácticas corporales y los contenidos de la Educación Física” (2014: 2) y se mantiene el tratamiento dado en el programa anterior al juego, el deporte y la gimnasia. La tercera unidad sufre una modificación en su denominación con respecto a cómo es denominada en el programa anterior, aunque mantiene en términos generales los temas y contenidos que aquella abordaba. Así, en la “UNIDAD 2: La Educación Física como campo de conocimiento”, se indica:

“Análisis crítico del vocabulario básico: Pedagogía, didáctica y metodología. Paradigma, teoría, prácticas y discursos.

Las teorías de la educación: la educación como reproducción y la educación como resistencia. La educación como modo de intervención: autoritarismo, *laissez-faire* y democracia. Relaciones entre estrategias de enseñanza y teorías del aprendizaje. Sujetos, objetos y contextos de la educación y la enseñanza: Maestro, alumno, contenido e institución. El debate entre contenidos y objetivos.

El análisis histórico social de las relaciones entre el poder y el saber: Educación Física militar, Educación Física normalista/higienista, Educación Física escolar y Educación Física y deportiva. Análisis epistemológico crítico de las corrientes teóricas en Educación Física: Educación físico-deportiva, Educación psicomotriz, Educación Física pedagógico-especulativa y Educación Física pedagógico-crítica. Las relaciones entre los debates didácticos y los epistemológicos. Actualidad de la investigación en Educación Física en Argentina”. (2014: 3 y 4)

El programa 2016³⁵⁷ (Carballo-Chiani) mantiene la misma estructura y formulación que la dada en el anterior, incorporando textos en las distintas unidades.

Para el caso de la primera unidad -Unidad 0-, destinada al repaso de temas vistos en la asignatura Teoría de la Educación Física 1, considerando en particular lo relativo a bibliografía obligatoria, incorpora textos de Aurelia Di Berardino³⁵⁸, Cecilia Duran y Aurelia Di Berardino³⁵⁹, Raúl Gómez³⁶⁰, Juan Piovani³⁶¹ y Alexandre Fernandez Vaz³⁶². La segunda unidad conserva los temas presentes en el programa anterior, planteando también aquí una actualización bibliográfica. Los materiales considerados para tratar estos temas son abundantes y variados, mayoritariamente del campo de la educación física. Entre ellos encontramos producciones de referentes nacionales e internacionales que resultan de sus estudios e investigaciones, principalmente estudios que recuperan elementos de las prácticas, que resultan de estudios empíricos desarrollados en contextos e instituciones diversas.

³⁵⁷ Programa de la asignatura Teoría de la Educación Física 2 correspondiente al año 2016, aprobado por el CD en el año respectivo.

³⁵⁸ Di Berardino, A. (2015) Entrada: "Saber" en Carballo, C. (Coordinador) *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica: rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física en Argentina*. Prometeo Libros, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

³⁵⁹ Duran, C. y A. Di Berardino (2015) Entrada: "Paradigma, Ciencia" en Carballo, C. (Coordinador) *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica: rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física en Argentina*. Prometeo Libros, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

³⁶⁰ Gómez, R. (2015) Entrada: "Movimiento, Motricidad" en Carballo, C. (Coordinador) *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica: rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física en Argentina*. Prometeo Libros, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

³⁶¹ Piovani, J. (2015a) Entrada: "Epistemología, Metodología" en Carballo, C. (Coordinador) *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica: rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física en Argentina*. Prometeo Libros, Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Piovani, J. (2015b) Entrada: "Teoría" en Carballo, C. (Coordinador) *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica: rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física en Argentina*. Prometeo Libros, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

³⁶² Vaz, A. (2015a) Entrada: "Cuerpo, Corporalidad" en Carballo, C. (Coordinador) *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica: rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física en Argentina*. Prometeo Libros, Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Vaz, A. (2015b) Entrada: "Organismo, Físico, Soma" en Carballo, C. (Coordinador) *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica: rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física en Argentina*. Prometeo Libros, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Entre los autores se encuentran José Barbero González³⁶³, Carlos Caballo y Néstor Hernández³⁶⁴, Sergio Centurión e Ivana Rivero³⁶⁵, Bettina Crespo³⁶⁶, Mariano Giraldes³⁶⁷, Lucía Mantilla³⁶⁸, Víctor Pavía³⁶⁹, María Graciela Rodríguez³⁷⁰, María Graciela Rodríguez y Carlos Carballo³⁷¹, Osvaldo Ron³⁷², Graciela Scheines³⁷³ y Silvana Vilodre Goellner³⁷⁴, como textos obligatorios. Acompañan a estos materiales otros textos de consulta. Esta producción refleja la presencia de una comunidad diversa y extensa aportando a la definición y caracterización de los conceptos que se plantean.

La tercera unidad de este programa conserva la misma temática y mantiene la formalización de los contenidos presentes en el programa anterior, refiriendo a “La Educación Física como campo de conocimiento”. Para ello se apoya en

³⁶³ Barbero, J. (1993) "Introducción", en: Barbero y otros, *Materiales de sociología del deporte*. Las ediciones de La Piqueta, Madrid.

³⁶⁴ Carballo, C. y N. Hernández (1999) "Acerca del concepto de deporte. Alcances de su(s) significado(s)" en *Revista Educación Física & Ciencia* año 6. Departamento de Educación Física, FaHCE, UNLP, La Plata.

³⁶⁵ Centurión S. e I. Rivero (2015) Entrada: “Juego, jugar, juegos motores” en Carballo, C. (Coordinador) *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica: rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física en Argentina*. Prometeo Libros, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

³⁶⁶ - Crespo, C. (2007) “Desandar la gimnasia. De la práctica social a la práctica educativa”. Mimeo y Crespo, C. (2015) Entrada: “Gimnasia, gimnasias” en Carballo, C. (Coordinador) *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica: rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física en Argentina*. Prometeo Libros, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

³⁶⁷ Giraldes, M. (2001) *Gimnasia El futuro anterior. De rechazos, retornos y renovaciones*. Editorial Stadium, Buenos Aires.

³⁶⁸ Mantilla, L. (2000) “De juegos a juegos: los juegos y la experiencia del jugar” en Martínez, J. y J. Ramos, *Diversas miradas sobre el juego*. Editorial Tierra Firme, México.

³⁶⁹ Pavía, V. (2006) *Jugar de un modo lúdico*. Novedades Educativas, Buenos Aires.

³⁷⁰ Rodríguez, M. (1996) "Minuto, juez. Deporte, sociedad y escuela" en *CD Books en la Educación Física y el Deporte* n° octubre. Buenos Aires.

³⁷¹ Rodríguez, M. y Carballo, C. (2015) Entrada: “Deporte moderno, deporte federado, deporte espectáculo y de alto rendimiento” en Carballo, C. (Coordinador) *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica: rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física en Argentina*. Prometeo Libros, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

³⁷² Ron, O. (2015) Entrada: “Deporte, deportes”, en Carballo, C. (Coordinador) *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica: rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física en Argentina*. Prometeo Libros, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

³⁷³ Scheines, G. (1985) "El juego como modelo político y los falsos juegos contemporáneos" en Scheines, G. (comp.), *Los juegos de la vida cotidiana*. EUDEBA, Buenos Aires.

³⁷⁴ Vilodre Goellner, S. (2008) “El deporte y la cultura fitness como espacio de generificación de los cuerpos” en Scharagrodsky, P. (compilador) *Gobernar es ejercitar. Fragmentos históricos de la Educación Física en Iberoamérica*. Prometeo, Buenos Aires.

textos producidos por Valter Bracht³⁷⁵, Carlos Carballo³⁷⁶, Ricardo Crisorio³⁷⁷, Mónica Dorato³⁷⁸, María Lucía Gayol³⁷⁹ y Ana García Munitis³⁸⁰.

Esta sucesión de programas consolida la visión planteada desde el inicio de la constitución de la materia en el sentido de ofrecer, de poner sobre la mesa, los diferentes debates en torno a la educación física, la investigación y el pensamiento científico; el cuerpo, la sociedad y la cultura; y las prácticas que tradicionalmente se han distinguido en la educación física -juego, gimnasia y deporte- acercando análisis históricos y de proceso. El cuerpo aquí presente, que de ningún modo implica una postulación, es un cuerpo historizado en términos de prácticas como el juego, la gimnasia y el deporte. En este sentido podríamos preguntar ¿De qué se habla cuando se habla de cuerpo? ¿Qué cuerpo se observa?

³⁷⁵ Bracht, V. (2003) "Identidad y Crisis de la Educación Física: un enfoque epistemológico" en Bracht, V. y R. Crisorio, (coordinadores), *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*. Ediciones Al Margen, La Plata.

³⁷⁶ Carballo, C. (2003) *Proponer y Negociar. El ocaso de las tradiciones autoritarias en las prácticas de la Educación Física*. Ediciones Al Margen, La Plata; Carballo, C. (2009) "La investigación en Educación Física: Algunas notas sobre el estado de su desarrollo en Argentina" en Crisorio, R. y M. Giles (coordinadores), *Estudios críticos de Educación Física*. Ediciones Al Margen, La Plata; Carballo, C. (2010) "Algunas tensiones en el campo de la Educación Física en Argentina" en Cachorro, G. y C. Salazar (coordinadores), *Educación Física Argemex: temas y posiciones* y Carballo, C. (2015) Entrada: "Educación Física" en Carballo, C. (Coordinador) *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica: rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física en Argentina*. Prometeo Libros, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

³⁷⁷ Crisorio, R. (2003) "Educación Física e identidad: Conocimiento saber y verdad." En Bracht, V. y R. Crisorio (coordinadores), *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*. Ediciones Al Margen, La Plata.

³⁷⁸ Dorato, M. (2015) Entrada: "Educación, teorías de la educación", en Carballo, C. (Coordinador) *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica: rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física en Argentina*. Prometeo Libros, Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Dorato, M. (2015) Entrada: "Pedagogía, pedagogía de la educación física" en Carballo, C. (Coordinador) *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica: rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física en Argentina*. Prometeo Libros, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

³⁷⁹ Gayol, M. (2015) Entrada: "Didáctica, didáctica de la educación física" en Carballo, C. (Coordinador) *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica: rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física en Argentina*. Prometeo Libros, Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Gayol, M. (2015) Entrada: "Enseñanza, enseñanza de la educación física" en Carballo, C. (Coordinador) *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica: rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física en Argentina*. Prometeo Libros, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

³⁸⁰ García Munitis, A. (2015) Entrada: "Aprendizaje" en Carballo, C. (Coordinador) *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica: rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física en Argentina*. Prometeo Libros, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Volviendo al punto inicial en lo relativo a las unidades que estructuran el programa y recurriendo a la mirada de Hernández³⁸¹ centrada principalmente en los trabajos prácticos, pueden visualizarse distintas formas y estrategias para abordar los temas. Por una parte, una perspectiva transversal propia de las clases teóricas y, por otra, la instancia puntual de profundización desde algunos autores en particular:

“...en los trabajos prácticos abordamos solamente las dos unidades del programa, que serían 1 y 2, y en los teóricos también abordan una unidad que sería 0, qué sería una especie de revisión de los contenidos del programa de teoría 1 (2018: 2) (...) en los teóricos, lo que discutimos con la Adjunta y con el Titular, ellos le dan un enfoque transversal, por ejemplo desde distintos enfoques teóricos algún contenido que atraviesa a la materia en general (...) lo que se abordó se amplía desde alguna teoría en particular que, por ejemplo, puede tener que ver con el constructivismo y Piaget o con Vygotsky y Piaget o sobre el psicoanálisis o sobre distintas posibilidades temáticas para reforzar el enfoque que después le dan los autores en los trabajos prácticos. Los programas de los trabajos prácticos los pensamos, en principio cuando diseñamos la última parte de los trabajos prácticos, en función de los trabajos propios del equipo de investigación, en las discusiones que tuvimos en los contenidos en la educación física académica argentina, de dónde se tomó el diccionario entre sus materiales estaba tu texto sobre el deporte y los deportes. Tratamos de tomar algunos conceptos de ahí porque nos parecía que había discusiones interesantes desde las que abordar las cosas. También por ejemplo la definición de los contenidos de Susacasa y Candreva; algunas discusiones sobre gimnasia y gimnasias; deportes o discusiones sobre el

³⁸¹ Hernández da cuenta de experiencias y recorrido significativos, estableciendo relaciones y significaciones sustantivas, por ello su voz es considerada ampliamente en este estudio.

concepto de educación física y otros. Después toda la unidad 1 la diseñamos pensando en qué pasa con alguno de los contenidos de la educación física - hablando de la gimnasia, los juegos y los deportes- en la clase de Educación Física desde un enfoque teórico, ya sea desde la antropología, de la filosofía, desde la sociología o desde la propia educación física. En la unidad 2, ahí tomamos algunos textos y lo que hacemos es pensar el contenido en función de teorizar sobre el contenido (...) visiones un poco más tradicionales de contenidos, cualquier cosa que se aprende o se enseña es un contenido, hasta pensar concepciones un poco más actuales en cuanto al marco teórico que permite pensar un conocimiento que sea requerido por una sociedad para ser transmitido a través de las generaciones, y desde ahí actualizar sobre el juego, la gimnasia y el deporte; y una segunda unidad sobre cuestiones más específicas de la educación física. En la primera unidad el marco estaría un poco subsumido a esta idea de los contenidos y aparece más centralmente cuando empezamos a discutir cuáles son las discusiones teóricas al interior de la educación física, por ejemplo, qué tensiones la atraviesan, qué corrientes teóricas han venido colonizando los últimos años, desde esta idea que ya debe tener más de 20 años, esta idea de Benilde Vázquez Gómez en España, de la cual toman algunos autores locales esas mismas discusiones (...) y ahí sí aparecen algunas definiciones de cuerpo, es decir qué pasa con el cuerpo desde esta perspectiva, cómo se construye, ahí sí hay una preocupación muestra por pensar más que encerrar algunos temas. Ahí sí la teoría sirve para interrogarla, por ejemplo, qué cosas no nos dicen los textos en la actualidad del cuerpo que está en las clases de educación física, y nos apoyamos un poco en que si en Teoría 1

decimos “el cuerpo no es este enfoque biológico, no es una cuestión de estímulos y respuestas sino que el cuerpo es una construcción, y tal vez si a una alumna le cuesta trabajo hacer una flexo-extensión de brazos tal vez no sea porque no tenga fuerza en el tren superior sino porque tal vez considere que eso no es acorde a su imagen de femineidad, o a lo que construyó como lo femenino (...) es decir las mujeres no hacen flexo-extensiones de brazos trabajando en apoyo facial libre sino que tiene que ver con alguna cuestión de género. En mi caso me costaría trabajo pensar que voy a trabajar el equilibrio si me comprara zapatos de tacos altos, bueno Es preferible tener un tobillo inestable que hacer ese trabajo, ahí sí tenemos algunas discusiones sobre el cuerpo...”. (2018: 3 y 4)

En este punto consultado sobre “...en un inicio hiciste referencia a que ustedes trabajan con términos o conceptos transversales y después referiste a contenidos, qué otros términos podrías mencionar o aparecen como transversales”, bien vale recuperar su extensa respuesta, pues allí las nociones de cuerpo posibles salen claramente a la luz:

“...en la unidad 2 me parece que el tema que atraviesa a todo es educación física, ese sería como el tema transversal porque lo pensamos desde distintas tensiones o de distintos enfoques, más allá de las instituciones.

A veces hago referencia a mi propia experiencia personal acerca de cómo funciona trabajar en artes marciales, trabajar en la escuela de policía Juan Vucetich, o cómo funciona eso trabajar en la facultad, trabajar con adultos, mayores, cómo funciona cuando trabajé en alguna escuela, cómo opera, qué cuerpo se construye. Por ejemplo, si tomamos cualquier ejemplo de estos, supongamos el caso de los adultos mayores: cuando empecé a trabajar, hace como 20 años, a mí la primera cosa que me hizo pensar que ahí había un cuerpo surgió

porque una vez leí un mural, en un curso de la Doctora Virginia Viguera, con un montón de reflexiones del cómo envejecer. Ahí una señora decía “a mí en la menopausia me hizo un clic, cerró la fábrica y abrió el parque de diversiones”... y me dije “mira vos se ve que los adultos mayores también tienen relaciones sexuales y sienten placer y pasan otras cosas”. Esta señora lo había percibido ahí, bueno eso a mí me cambió la perspectiva, yo iba pensando en la fuerza, en la movilidad articular, en sostener algunas estructuras que están en decadencia y me decían que estaban teniendo novios nuevos y querían poder trabajar en mi clase por qué lo favorece para sentir placer o dar placer en distintas posiciones determinadas. Tuve una alumna de un poco más de 70 años que me contaba que en sus clases de folclore tenía una contractura en los músculos posteriores del muslo, y lo que ella me refería era incongruente con mi formación sobre la anatomía funcional, no podía ser lo que ella me estaba diciendo, hasta que un día me puso una mano en el hombro y me dijo “Mira tengo un novio nuevo y quiere que le ponga las patitas en el hombro y me acalambró”, me dice “qué puedo hacer” y ahí terminé de armar el cuerpo no solamente desde la anatomía funcional sino que me dije aquí hay algunas cuestiones, qué bueno que me están pidiendo a mí profesor de educación física que le ayude a mejorar sus relaciones sexuales. Bueno estas cosas me explotan la cabeza, a veces las cuento, sin dar ningún hombre (...) y digo “esas ideas de Educación Física cuando vos consideras un cuerpo, no solamente no solamente el cuerpo de la vejez, un cuerpo en retirada o un cuerpo que hay que sostener para las funciones de la vida diaria, para las funciones de la vida cotidiana, por ejemplo que tenga movilidad de la mano para abrir las canillas o por usar el celular, sino que aparecen muchas

más cosas que las compartimos. O por ejemplo en la Escuela de Policía cómo funciona el cuerpo, o en la escuela primaria cómo funciona el cuerpo. ¿Pueden los nenes y las nenas jugar con la pelota juntos aunque los nenes son muy brutos porque genéticamente vienen así, no será ese nuestro prejuicio, como era mi prejuicio de pensar que después de los 40 la gente ya no tiene más relaciones sexuales? Ahí me parece que eso... si bien no es el cuerpo me parece que educación física si atraviesa, porque me posiciona como un profe de educación física, me hace que yo me cuestione también mis perspectivas sobre qué cosas tengo que enseñar, qué tengo que hacer. Tengo que tener una pared abdominal firme para que no se caiga cuando se baje del auto, cuando se levante del bidet, o cuando se acueste con su novio nuevo. Esas cosas cambian la perspectiva y también cambia mi motivación para seguir trabajando, para no aburrirme, para no seguir protocolos de algunas líneas de la gimnasia que son un poco estructurados. Qué sé yo, no pienso solamente una rehabilitación mecánica en el caso de los adultos mayores sino en volver a erotizar un cuerpo que sigue teniendo las posibilidades intactas si uno quiere. Así que creo que ahí es educación física lo que atraviesa.

La segunda unidad si es un cuerpo biomecánico, sí es un cuerpo acrobático, sí es un cuerpo que envejece porque se deteriora, o es un cuerpo que se descubre permanentemente, es un cuerpo lleno de posibilidades lleno de instancias. No sé, en mi vida personal ya hay partes del cuerpo que van siendo más porque la compré como la cadera, las muelas, qué sé yo (risas) bueno es que también las tengo que pagar, y las tengo que poner, y bueno después de viejo subida al Lanín, después subí los Andes en bicicleta y ahora en noviembre me voy a andar

por las Sierras de Salta, y ahí hay un cuerpo que sigue proponiendo, que sigue haciendo cosas, que lo tengo que reconvertir evidentemente. Si tuviera que jugar a la pelota con chicos de 20 me iría estar en el banco a dirigirlo, porque llegaría tarde a todos los pases, es obvio que me van a sacar la pelota salvo que me tengan cierta contemplación. Pero hay otro cuerpo que pueda hacer otras cosas y que me parece que en la clase de Educación Física también va a reclamar otras cosas como yo le reclamó, otras cosas quiero que me enseñen, otras cosas, y no quiero hacer algunos trabajos, a veces quiero que me los expliquen y a veces no y digo ayudame porque yo quiero hacer esto. Cuando vuelva “hecho tiras” con las piernas colgando voy a decir bueno acomodame las piernas porque voy por otra, voy por la siguiente carrera. Creo que esas son cosas que atraviesan y que a los alumnos y las alumnas le parecen interesantes de tratar, de preguntar. Qué pasa por ejemplo cuando Valter Bracht o Crisorio plantean algunas hipótesis que podrían explicar algunas fracturas, o algunas identidades difusas, al interior del campo de la educación física, no sé no lo planteamos como con cierto miedo de pensar que la educación física va a desaparecer, por el contrario, creo que cada vez está teniendo más fuerza. Ahora me estás haciendo la entrevista y yo veo una clase de patín, estoy viendo a gente jugar a la pelota, pibes haciendo cosas en la barras -estamos en Plaza Islas Malvinas, ciudad de La Plata-. Hay muchas cosas como para decir hay muchas cosas como para formular.

A los alumnos de Teoría 2 (...) me parece que el rol que ocupa la teoría es construir un problema, digamos cuestionar la realidad que tenemos para matizarlo, corregirlo, tomarlo como tal o resignarse a que pueden pasar otras cosas, que quizás no son las que a mí me

gustaría. Creo que volver a preguntarles “la educación física que hace acá se pronuncia, se tendría que pronunciar a favor de esto...”, es el que yo veo como transversal...”. (2018: 5, 6 y 7)

En este caso la asignatura presenta una propuesta que implica diferentes formas de pensar y abordar los problemas que su programa enuncia, incluyendo en los trabajos prácticos formas divergentes y por lo tanto quizás más enriquecedoras y distantes de modelos tradicionales y esquemáticos.

En algún caso vuelve a aparecer esta forma de cercanía entre los temas y las potenciales realidades de los estudiantes:

“...En algunos momentos discutimos también en las reuniones de cátedra qué plantearle a un alumno en el 2018 sobre la psicomotricidad, es como pedirle que se pronuncie si está con los mitristas o con los alsinistas del siglo 19, si está con el partido autonomista Federal o ... primero me va a preguntar Alsina quién es, bueno, nos da esa misma cosa como si estuviéramos preguntando algo de hace dos siglos, tratar de meterlos en una discusión que no la pueden ver como tal (...) lo que podemos hacer es desde cierta perspectiva actual demostrar algunos antecedentes históricos, que uno puede decir bueno en la Edad Media la gente andaba más a pie que acaballo es porque no había muchos caballos, y uno puede llegar a pensar a eso como un problema histórico, pero en la actualidad nos tenemos que preocupar por si los autos van a ser eléctricos o con motor de hidrógeno, no entrar en esa discusión. Entonces cuando vemos algunas cuestiones nos parece interesante también que nuestros alumnos y alumnas empiecen a pensar un poco alguna realidad que se escapa de esas discusiones. Está bien que entiendan psicomotricidad y está bien que entiendan que en algún momento se podría haber subsumido a toda la educación física a la psicomotricidad pero me parece más interesante pensar, qué sé yo si Vayer y Picq en ese

texto que habla sobre alguna cuestión de la psicomotricidad, o si Lapierre o Aucouturier dicen alguna cuestión en esta sociedad simbiótica entre el cuerpo y la psique, por ahí esto en la actualidad es muy difícil de darlo como un problema o como una corriente. Uno dice “bueno y para qué me sirve, me estás hablando de algo que es lejano”, o tal vez pensar los conflictos que yo todavía sigo enfrentando como profesor no sé si tampoco los van a enfrentar dentro de 10 años, pero tal vez tenga un viso de actualidad, un viso de interés, qué tal vez pueda ayudarlos a pensar. Entonces es muy probable que si yo me cierro y pienso que la gimnasia es el Cross Fit, o es la gimnasia funcional, es muy probable que no esté viendo una perspectiva más amplia que tenga que ver con el lugar donde lo voy a aplicar, con las características, o si puedo, o si nada más estoy siendo parte de una mirada de consumo, en dónde tengo un programa enlatado de gimnasia que nos lo venden, hasta nos venden la ropa, o qué cosa le tengo que dictar a los alumnos y que ellos copien como enajenados. Digo, me da la sensación de que eso funcionó siempre, esto de vender los programas de Jane Fonda de aerobics. Digo, bueno tal vez la gimnasia, quizás es ese un espacio de la gimnasia para discutir, pero la educación física qué hace, toma estos programas enlatados o podría pensar la gimnasia desde otro lugar, dado en el marco que se pudieran dar esas clases, en la escuela, en el club. Digamos, ahí lo que pondríamos como transversalidad sería que el profe sigue siendo el profesor, más allá de la institución en dónde está. Y si la institución donde estoy tiene que ganar bueno tendré que ver qué es lo que yo estoy dispuesto a hacer con mis alumnos y alumnas, meterlos en “la máquina de picar carne” y bueno sacar lo que pueda, o lo que el técnico necesite. O si en la escuela tengo que hacer que

mis alumnos no se muevan mucho porque comieron poco y por ahí se me van a desmayar. Tal vez la gimnasia pueda venir a pensarse en Teoría 2 como una cuestión que podría atravesar transversalmente diferentes ámbitos en donde el profesor trabaja y no que se tenga que cambiar el uniforme y decir “bueno acá soy profesora, acá soy el entrenador y allá soy el rehabilitador”. No veo otra forma de no poner eso en discusión sino que es desde un marco teórico, mostrando perspectivas actuales. Siempre pienso, cuando hago una pregunta pienso, que ese es un alumno. Pero bueno, no le quiero resolver el problema, prefiero ayudarlo a que pensemos el problema. Me da la sensación de que esas transversalidades también se vean, o eso es lo que ha hecho que los trabajos prácticos sean un poco más dinámicos. Yo no tengo que dar un teórico sino que tengo que ponerme a trabajar sobre un texto, y a veces en segundo año me encuentro un poco con este tipo de cuestionamientos “profe y esto ... qué hacemos con esto, este texto qué tiene que ver con educación física”, y bueno la fuerza que nosotros hacemos en los trabajos prácticos tiene que ver con esto ver qué tiene que ver con educación física, donde vos podes entender esta matriz teórica vas a poder interrogar en 2018 y tal vez en 2022, ver otras corrientes de la gimnasia, seguramente también haya otra perspectiva del deporte, que no sabemos quizás en algún momento tal vez sea la virtual. No sabemos cómo vamos a consumir deporte, ¿se va a alejar más de la educación física? no lo sé, va a haber diferentes cosas y entonces hay que ver qué hace la educación física con esto. Estamos más preocupados, por ejemplo, por la cuestión de género que atraviesa a la cuestión deportiva porque lo femenino nos está reclamando nichos que eran exclusivamente masculinos. Están reclamando otra participación, tienen

otra visibilidad. Han hecho que se Despierten otras cosas que nosotros no veíamos. No sé, veo un grupo de nenas jugando al fútbol y me pregunto cuándo entren la liga Platense! Uruguay no lleva ventaja de eso, por ejemplo tiene mucho más incorporación de nenas, y digo Bueno entonces esas son problemáticas que nosotros podemos dar, en las que recupero cuestiones de Teoría 1 sobre género y en donde se plantea que el deporte en la escuela, el deporte como integrante de la educación física, tal vez también tenga algo que ver con eso, y que tengamos que estar pensando en eso. Y ésta no era una cuestión en la que yo pensaba cuando era alumno del secundario en las clases de educación física, porque los varones hacíamos con los varones, hacíamos cosas de varones, nos vestimos de azul, y las mujeres hacían cosas de mujeres, y se vestían de blanco, y hacían otras cosas. Eso tal vez da cuenta de algunas transversalidades, y eso resulta interesante para decir que en algún momento Valter Bracht pensó que la teoría de la diferenciación era porque los profesores trabajan en ámbitos tan distintos que terminan hablando en idiomas que ni siquiera parecen de la misma formación básica. Bueno la actualidad ya está, saquémonos los miedos, los doctores en educación física van hablar de temas relacionados a temas de las ciencias sociales, digamos en las perspectivas más diversas, y van a ser hiper especialistas de algunos temas, y van a hablar con mucha precisión de algunos temas, y les va a parecer raro a agente que se haya doctorado en otros temas, que tengan que ver por ahí con el entrenamiento deportivo, y en hora buena. Qué médico no se reconoce como médico porque sea un especialista (...) y eso no lo hace menos médico. Yo no creo que me haga menos profesor de educación física, en tanto y en cuanto lo pueda poner con los

tiempos que corren, y los tiempos que corren son los de la hiper especialización. Ahora yo trabajo en el grado y me permito tomar algunos ejemplos de mi historia personal para que parezca atractivo ya después en los posgrados estos alumnos y estás alumnos irán armando su propio perfil. Reconozco el lugar en donde estoy cuando doy clases en la primaria entiendo que tengo que enseñar a los alumnos que está bien tomar agua en todo momento y en todo lugar, mientras el agua esté o sea apta para el consumo humano. No explicó grandemente sobre las cuestiones de la termorregulación o sobre los vasorreceptores de la carótida pero sí enseñó a tomar agua, en el grado sí enseñó algunas discusiones y seguramente después las irán puliendo, cambiando, superando en otras etapas de formación y eso también a mí me deja más tranquilo. A veces no me preocupa mucho si los programas deben ser demasiado actualizados. Tal vez el trabajo en los prácticos a veces es como más artesanal que en el teórico. Yo también a veces participó de los teóricos porque voy a ver voy a escuchar (...) para escuchar los abordajes (...) en el práctico me da la sensación de que puedo ser más artesanal y me pudo sentar en el banco al lado de un alumno y charlar lo cara a cara con dos o tres y otros dos o tres que me llaman después que tal vez tengan otra perspectiva otro abordaje y también lo rescató y lo planteó. Lo que pasa es que a veces puede sonar como un poco más distintos a que los programas no van cambiando en los teóricos...”. (2018: 8, 9, 10 y 11)

Nociones de cuerpo variadas, heterogéneas y próximas a los y las estudiantes, posibles de ser visualizadas y problematizadas, como parte central de la perspectiva que aquí se plantea y sostiene.

7.1.5. El caso de Teoría de la Educación Física 3

Para esta materia, el Plan propone lo siguiente:

“La finalidad de las asignaturas Teoría de la Educación Física es presentar a los estudiantes los elementos constitutivos de una teoría disciplinar. Asimismo, se establecerá el papel de la teoría en la construcción de las prácticas y su dimensión generadora, sistematizadora y explicativa de las mismas. Para ello, Teoría de la Educación Física 3 abordará principalmente los siguientes temas:

- Aportes de la biología, la psicología, la sociología, la antropología, la pedagogía, la lingüística, etc., al estudio del individuo, la sociedad y la cultura. Consecuencias para la teoría y la práctica de la Educación Física.
- La problemática corporal. Las prácticas corporales en las sociedades actuales”. (2000: 18)

Los programas de la asignatura respetaron esta orientación en todas sus presentaciones. Tanto el programa 2002³⁸² (Parenti) como los programas 2006, 2009 y 2014³⁸³ (Parenti-Scharagrodsky) mantuvieron estos temas y contenidos aunque el primero de ellos presentaba una organización bien diferente con respecto a los siguientes, cuestión que supone una visualización de los saberes abordados por cierto distinta. Para ilustrarlo solo se dirá que el programa 2002 (Parenti) se organizó a partir de tres unidades denominadas: Unidad 1 “Área Introdutoria”, en la que se presentan distintos paradigmas y posturas sobre la ciencia; el pensamiento común y el pensamiento científico; y, los impactos sobre la educación física. La Unidad 2 “Área Biológica” referida a las teorías sobre la evolución del hombre y su significación para la Educación Física; el saber biológico; el determinismo biológico; y, su influencia en las prácticas corporales y motrices. La Unidad 3 “Área Social” referida a la problemática del cuerpo; el cuerpo como construcción social; la construcción de género en educación Física; los sustentos epistemológicos en la producción de los

³⁸² Programa de la asignatura Teoría de la Educación Física 3 correspondiente al año 2002, aprobado por el CA en el año respectivo.

³⁸³ Programas de la asignatura Teoría de la Educación Física 3 correspondientes a los años 2006, 2009 y 2014, aprobados en los años respectivos, por el CA los dos primero y por CD el último.

discursos; los orígenes de la Educación Física; y, la Transformación Educativa en la década de los '90, entre otros temas. Como puede verse la amplitud, diversidad y complejidad de temas y contenidos como también las posibilidades de reiteración de problemas abordados previamente resulta una particularidad evidente.

Observando las características del programa cobra sentido la explicación que brinda el Prof. Parenti³⁸⁴ sobre la estructura de organización por áreas, en sus palabras pensada como parte de un proceso de organización de la materia que permitió poner en discusión conceptos o términos de uso, naturalizados en la educación física; vinculaciones con otras disciplinas; resignificaciones en torno al cuerpo:

“...estuvo pensado en el sentido de cómo ir estructurando la materia, la idea introductoria, por ejemplo, nosotros poníamos en discusión qué era teoría. Hasta el momento la teoría era una cosa totalmente separada de la práctica, entonces la idea introductoria era discutirla, poner que la teoría y la práctica nosotros la dividimos intencionalmente quizás para mejor interpretación (...) porque siempre que uno esté haciendo la práctica está haciendo teoría y siempre que uno hace teoría la teoría es una práctica. Si yo digo que la perspectiva es la de la “Escuela de Colonia”, o el rendimiento, había una teoría que la sustentaba, la teoría podía ser una teoría *biologicista* basada en lo anátomo-fisiológico. Si voy a una teoría educativa pedagógica didáctica ya no me interesa el rendimiento en el mismo sentido que antes sino cómo al que educo toma eso como un bien para sí (...) De algún modo lo que nosotros quisimos hacer fue (...) poner en discusión estas cosas”. (2018: 6)

Y en lo relativo a las distintas áreas:

“...al “Área biológica” la idea era ponerlo en duda (...) El “área biológica” siempre estuvo sustentada en el

³⁸⁴ Entrevista realizada al Profesor Carlos A. Parenti, Titular de la asignatura Teoría de la Educación Física 3, el 22 de agosto de 2018.

determinismo, básicamente lo que decía hoy. Esto de la dotación genética, determinadas estructuras, las medidas antropométricas a tener en cuenta en los deportistas, en donde si medís tanto debe ser tanto. En ese sentido estaba todo señalado, todo determinado. Ponerlo en evidencia era de algún modo decirles miren lo que está pasando, miren lo que fue y fíjense que esto hay que cambiarlo. Entonces aparece después el “área sociológica”, no es como un deber ser pero sí es los hechos que tenemos que cambiar, o los modos de mirar la educación física, necesariamente porque había que cambiarlo porque de lo contrario uno quedaba atrapado en la mirada biológica. Cuando se empezó a hablar del cuerpo ahí aparecen muchas cosas a partir de Foucault, y de psicólogos, y sociólogos que empiezan a indagar sobre “lo corporal”, entonces cuando uno habla de práctica motrices no solamente habla de un movimiento mecánico, es una práctica intencional en el sentido que por ejemplo el deseo, la necesidad, la prescripción (...) se hablaba mucho en ese momento de los saberes biológicos, y que se nos metía, y cómo se nos infiltraba el saber médico. Tomemos un ejemplo clásico el médico dice “usted tiene que caminar” ahora cómo caminar, cuándo caminar y demás no, es algo ... por qué meternos en esto, porque había que conectarlo con la educación física, con educación física 1, con educación física 2 y tomar algunos conceptos que se manejaban, no ponerlos en duda sino enriquecerlos”. (2018: 7)

Los programas posteriores dieron lugar a una reorientación temática y definición de perspectivas de particular interés para la materia conservando los determinantes del Plan para la misma. Sosteniendo los planteamientos iniciales y agudizando las perspectivas de abordaje, se reorienta la materia desde los siguientes objetivos:

- “Conocer los aportes de la biología, la psicología, la sociología, la antropología, la pedagogía y la lingüística al estudio del individuo, la sociedad y la cultura y sus relaciones con la teoría y la práctica de la Educación Física;
- Distinguir las propuestas teóricas y epistemológicas que subyacen a las prácticas y los discursos en Educación Física.
- Reconocer a la Educación Física como una práctica social históricamente situada.
- Identificar al cuerpo como ‘objeto’ de problematización.
- Analizar las prácticas corporales desde una perspectiva histórica, cultural y pedagógica.
- Analizar las diferentes propuestas de los representantes fundacionales y contemporáneos de la Educación Física.
- Favorecer la reflexión crítica recurriendo a la discusión, al debate y a la evaluación de líneas interpretativas diferentes.
- Estimular el desarrollo argumentativo”. (2014: 1 y 2)

Estos objetivos, alineados con lo requerido en el Plan, dan lugar a un programa 2014 (Parenti-Scharagrodsky) organizado en torno a 4 (cuatro) unidades en las que se tratan los siguientes temas:

“UNIDAD 1:

La construcción del conocimiento y su relación con la Educación Física. Especial consideración del campo biológico y fisiológico en la Educación Física. Qué es teoría, distintos tipos de teorías. Qué es ciencia, distintas posturas sobre la ciencia. El pensamiento común y el pensamiento científico. Distintos paradigmas. La medicina y la biología como los saberes científicos predominantes en el campo de los ejercicios físicos. Los métodos científicos y racionales y su relación con las ejercitaciones físicas (siglo XIX y siglo XX). Especial

consideración de la corriente higienista. Los ejemplos paradigmáticos de Mosso y Lagrange. El saber biológico y fisiológico en Educación Física. Análisis de distintas posturas y su significación. El determinismo biológico y su influencia en el campo de las prácticas corporales y motrices”. (2014: 2)

Como puede verse, en esta unidad se trabaja centralmente las nociones de ciencia, teoría, sentido común y pensamiento científico luego de lo cual se abordan paradigmas y relaciones disciplinares como también las correspondencias de estas relaciones con el pensamiento y los desarrollos producidos con respecto al campo de la educación y principalmente con respecto a la noción de cuerpo. Hay aquí una recuperación efectiva de la construcción histórica del concepto y de los atravesamientos que este sufre a partir de saberes pedagógicos, biológicos y fisiológicos y políticos. El programa evidencia un momento clave en la construcción de una noción de cuerpo que dirá presente con claridad en las propuestas y ejercitaciones física de fines de S. XIX y S XX. Interesantísima propuesta bibliográfica acompaña este tratamiento. Para dar cuenta de ello basta con citar a los autores desde los cuales se proponen los temas y problemas enunciados: John Hughes y Wes Sharrock³⁸⁵, Humberto Maturana³⁸⁶, Marcela Nari³⁸⁷, Carlos Parenti³⁸⁸, María Eugenia Parra³⁸⁹, Alfred Schutz³⁹⁰, Franz Seitelberger³⁹¹ y George Vigarello³⁹²,

³⁸⁵ Hughes, J. y Sharrock, W. (1999) *La Filosofía de la Investigación Social*. Breviarios, Fondo de Cultura Económica. México.

³⁸⁶ Maturana, H. (1997) *La realidad, ¿Objetiva o Construida? Fundamentos biológicos de la Realidad*. Anthropos Editorial. Barcelona.

³⁸⁷ Nari, M. (1999) “La eugenesia en Argentina, 1890-1940” en *Revista Quipu*, Vol. 12, N° 3, México, págs. 343-369.

³⁸⁸ Parenti, C. (1996) “Las corrientes evolutivas: sus consecuencias para la clase de Educación Física” en *Revista Educación Física y Ciencia* N° 1, Edición del Departamento de Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. La Plata; Parenti, C. (2005) “Qué cuerpo es evaluado en Educación Física” Ponencia ante el 6° Congreso “Educación Física y Ciencias”, Facultad de Humanidades y C. de la Educación, UNLP y Parenti, C. (2012) “Los conflictos de los cuerpos evaluados; los cuerpos orgánicos, los cuerpos sociales. Educación Física su historia y dilema” (inédito).

³⁸⁹ Parra, M. (1997) “El dualismo explicación-comprensión en la metodología de la investigación (un intento para comprenderlo)” en *Revista Electrónica de Epistemología de Ciencias Sociales*, N° 1, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

³⁹⁰ Schutz, A. “El sentido común y la interpretación científica de la acción humana” en *El problema de la realidad social*. Amorrortu Editores, Buenos Aires.

³⁹¹ Seitelberger, F. (1984). *La evolución del pensamiento Aspectos neurobiológicos de la inteligencia*. Lorenz, Wuketits y otros. Editorial Argos Vergara.

³⁹² Vigarello, G. (2005) *Corregir el cuerpo*. Ediciones Nueva Visión Bs. As.

muchos de ellos ilustres desconocidos en los programas de otras asignaturas que refieren a estos problemas. Este punto es un aporte significativo en lo relativo a pensar las concepciones de cuerpo desde perspectivas menos homogéneas en términos discursivos, y que quizás por ello, como se ve luego en las otras unidades y temas, conducen a problematizaciones hasta ahora ausentes en los programas de estas materias, “Las Teorías”.

“UNIDAD 2:

El discurso pedagógico moderno. El lugar del cuerpo y de la educación física en dicho discurso. El discurso pedagógico moderno. Análisis de sus dispositivos: infancia, currículum y lugar del docente. Encuadre histórico. La pedagogización de la infancia: el cuerpo infantil como objeto y blanco de poder. El currículum como dispositivo regulador del saber y de la subjetividad. El lugar del cuerpo en el currículum. El lugar de la Educación Física en el currículum escolar. La construcción del lugar del docente de Educación Física: primeros mecanismos de formación de maestros de Educación Física. El caso argentino del INEF (Instituto Nacional de Educación Física)”. (2014: 2)

La unidad muestra un enfoque temático preciso y definido. Se abandona las formulaciones de orden general para posarse en el tratamiento del cuerpo en la modernidad, y más precisamente sobre el discurso pedagógico moderno y el lugar del cuerpo en ese discurso. El tratamiento, atento a las enunciaciones, formulaciones y los textos utilizados, parece emerger despojado de tensiones binarias y clásicas para referir a otro conjunto de elementos, variables y dimensiones que lo piensan y educan como la pedagogización, la subjetividad, los dispositivos de saber y la formación en educación física aunque centrado en la infancia. A la vez lo acompañan temas abordados desde un tipo de contextualización local que vigoriza o habilita la proximidad temática y de contexto. Si los textos utilizados para la primera unidad resultaron significativos los autores de esta refuerzan y consolidan la mirada construida, por cierto diversa, plural, regional, de proximidad. Los autores en los que se apoyan para desarrollar estos temas y estos abordajes son: Ángela Aisenstein y Pablo

Scharagrodsky³⁹³, Stephen Ball³⁹⁴, Ricardo Baquero y Mariano Narodowski³⁹⁵, Mariano Narodowski³⁹⁶ y Enrique Romero Brest³⁹⁷.

En el caso de la Unidad 3 se plantea:

“Introducción a la problemática del cuerpo. Notas para una historia de la disciplina escolar conocida como Educación Física (1880-1990). Diferentes propuestas corporales de educación del cuerpo: la Gimnasia Militar, el Scoutismo, el Sistema Argentino de Educación Física creado por el Dr. Romero Brest, los Juegos y los Deportes. Referentes discursivos del área. La problemática del cuerpo. El cuerpo en la historia. Abordaje desde distintas disciplinas. El cuerpo como construcción social. Significación para la Educación Física del discurso médico, el discurso psicomotriz, sustentos epistemológicos. La Educación Física, las prácticas corporales y motrices como prácticas sociales. Dos de las tecnologías de poder de la modernidad: las disciplinas y la biopolítica. Su vinculación con la Educación Física. Análisis de la obra del Profesor Alejandro J. Amavet: orígenes del Profesorado Universitario en Educación Física en la FaHCE”. (2014: 2)

Aquí el cuerpo es centro del tratamiento, abordado nuevamente con relación a temas y problemas diferentes a los enunciados en las asignaturas anteriores a partir de considerarlo en términos históricos y problematizándolo desde lo emergido en otras geografías y culturas y lo sucedido en términos regionales o locales. Considerándolo globales y regionales. A la vez, la mirada amplia, que excede el ámbito de la educación escolar brinda otras perspectivas y

³⁹³ Aisenstein, A. y Scharagrodsky, P. (2006) *Tras las huellas de la Educación Física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950*. Editorial Prometeo, Bs. As.

³⁹⁴ Ball, S., (comp.) (1993) *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*, Morata, Madrid.

³⁹⁵ Baquero, R. y Narodowski, M. (1994) “¿Existe la infancia?” *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, N° 6, Miño y Dávila, Bs. As., pp. 61-66.

³⁹⁶ Narodowski, M., (1994) “Cuerpo infantil y escolaridad moderna” en *Revista Reflexao*, N° 58, Campinas, pp. 42-58 y Narodowski, M., (1994) *Infancia y Poder: la conformación de la pedagogía moderna*. Ed. Aique, Bs. As.

³⁹⁷ Romero Brest, E., (1917) *El Instituto Nacional Superior de Educación Física. Antecedentes, organización y resultados*. Ed. Cabaut y Cía, Bs. As.

posibilidades discursivas y analíticas. Todo ello nuevamente dirigido a pensar la educación del cuerpo en el ámbito de la formación, tomando en este caso as formulaciones de formación universitaria a partir de la obra de Amavet.

Esta unidad incluye materiales teóricos obligatorios de Ángela Aisenstein y Pablo Scharagrodsky³⁹⁸, Pablo Alabarces, Roberto Di Giano y Julio Frydenberg³⁹⁹, Alejandro Amavet⁴⁰⁰, Carlos Parenti⁴⁰¹, Peter Berger y Thomas Luckman⁴⁰², Luc Boltanski⁴⁰³, Norbert Elías y Eric Dunning⁴⁰⁴, David Le Breton⁴⁰⁵, Michel Foucault⁴⁰⁶, Enrique Romero Brest⁴⁰⁷, Bryan Turner⁴⁰⁸, Pablo Scharagrodsky⁴⁰⁹. Nuevamente variedad conceptual y temporal para acompañar una construcción conceptual que integra saberes y perspectivas sociales y que, sin quedar la enunciación, recupera condiciones y situaciones históricas y políticas al pensar el cuerpo y la educación.

En la Unidad 4 el programa plantea:

“La perspectiva de género en la educación física. El género como categoría necesaria para analizar las prácticas sociales. Su carácter relacional, histórico-social y no totalizador. Construcción social de la diferencia sexual. Masculinidades y Femenidades. Igualdad y diferencia. Limitaciones y problemas en torno a la perspectiva de género. Sus usos y sus abusos. El poder

³⁹⁸ Aisenstein, A. y Scharagrodsky, P. (2006) *Tras las huellas de la Educación Física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950*. Editorial Prometeo, Bs. As.

³⁹⁹ Alabarces, P., Di Giano, R. y Frydenberg, J. (COMP.) (1998) *Deporte y Sociedad*. Ed. Eudeba, Bs. As.

⁴⁰⁰ Amavet, A. (1967) *Cuadernos de Educación Física Renovada N° 1, 2, 3*, La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. U.N.L.P.

⁴⁰¹ Parenti, C. (2013) Título: “La Educación Física en Argentina. ¿Diferencias y similitudes en Enrique Romero Brest y Alejandro Joaquín Amavet?”. Ponencia 10° Congreso Argentino y 5to Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. FaCHE. UNLP.

⁴⁰² Berger, P y Luckmann, T (1998) “La construcción Social de la realidad”. Amorrortu, Buenos Aires.

⁴⁰³ Boltanski, L. (1975) *Los usos sociales del cuerpo*, ed. Periferia, Bs. As.

⁴⁰⁴ ? ELIAS N. y DUNNING E. (1996) *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. Ed. Fondo de Cultura económica, México.

⁴⁰⁵ Le Breton, D. (1990). *Antropología del Cuerpo y La Modernidad*. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires y Le Breton, D. (2002). *La sociología del cuerpo*. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires.

⁴⁰⁶ Foucault, M. (1986) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, ed. Siglo XXI, 5ta. Ed., Madrid y Foucault, M. (1996) “Del Poder de la soberanía al poder sobre la vida” en *Genealogía del Racismo*, ed. Altamira, La Plata, pp. 193-214.

⁴⁰⁷ Romero Brest, E. (1911) *Pedagogía de la Educación Física*. Ed. Cabaut y Cía., Bs. As.

⁴⁰⁸ Turner, B. (1984) *El cuerpo y la sociedad*. Ed. F.C.E., México.

⁴⁰⁹ Scharagrodsky, P. (2011). *La invención del “homo gymnasticus”*. Ed. Prometeo

como categoría concomitante al de género. La Educación Física como disciplina constructora de cuerpos masculinos y cuerpos femeninos. La masculinidad como un nuevo objeto de análisis en los años noventa. Diversas masculinidades. El deporte como reducto de masculinidad. Discriminación genérica en el deporte". (2014: 3)

Aquí se evidencia un grado de particularidad temática y correspondencia con temas y problemas actuales abordados en detalle y profundidad. Sin dudas temas y problemas que al pensar la educación, el cuerpo y la educación física resultan ineludibles para estas asignaturas, inclusive superando el tratamiento logrado en unidades anteriores que postulaba debates en la infancia, y aquí el tratamiento desborda esa etapa. Para ello se basa en producciones de diferentes campos y disciplinas: la lingüística, la filosofía, la sociología, las ciencias políticas, la antropología y la educación física principalmente, con autores como Elisabeth Badinter⁴¹⁰, Pierre Bourdieu⁴¹¹, María Luisa Cavana⁴¹², Marta Lamas⁴¹³, Pablo Scharagrodsky⁴¹⁴ y Benilde Vázquez⁴¹⁵. Diversidad conceptual, diversidad de cuerpos.

A la vez, la perspectiva histórica también es distintiva y no sólo porque se recupera la historia de la educación física escolar, o la historia del cuerpo en la escuela, se evidencia el sentido de proceso y de historización también en las prácticas educativas y los modos de pensar las actividades y problemas, que cooperan en esta idea central de diversidad, de cuerpos historizados:

“...la historia de los ingresantes de Educación Física ya se cambia con el curso de articulación, ya ahí genera un cambio de trayectoria, no sé si los chicos cambian pero

⁴¹⁰ Badinter, E. (1993) *XY La identidad masculina*, ed. Alianza, Madrid.

⁴¹¹ Bourdieu, P. (2000) *La dominación masculina*, ed. Anagrama, Barcelona.

⁴¹² Cavana, M. (1995) “Diferencia”, en C. AMOROS (comp.), *Diez Palabras Claves sobre Mujer*, Navarra, EVD, pp. 85-118.

⁴¹³ Lamas, M. (comp.) (1996) *Usos, dificultades y posibilidades de la categoría “género”*, en *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, ed. Porrúa, México, pp. 327-366.

⁴¹⁴ Scharagrodsky, P. (2004) “La Educación Física Escolar Argentina (1940-1990) De la fraternidad a la complementariedad”. En *Revista Antropológica*, Pontificia Universidad Católica del Perú. Año XXII, N° 22, pp. 63-92.

⁴¹⁵ Vázquez, B. (1990) *Guía para una Educación Física no sexista*, Secretaria de Estado de Educación. Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Renovación Pedagógica, Madrid.

por lo menos rompen con la tradición que venían, y esto ya genera una innovación (...) nos costaba desmontar ciertas creencias, por ejemplo, trabajar sobre nociones previamente vistas de cuerpo establecidos -el cuerpo como objeto de consumo por ejemplo podría ser-, referían a una cierta bibliografía y yo recuerdo que en las primeras clases con los chicos les decía “ustedes están en tercer año ustedes pueden hablar de educación física, tienen que problematizar educación física (...) ustedes ya tienen un saber, vamos a ver si con el saber que nosotros aportamos con Pablo les ayuda o no, pero eso tienen que ser preguntas de ustedes, nosotros les vamos a dar las herramientas intelectuales para que ustedes se pregunten...”. (2018: 9)

Parafraseando a Carlos Parenti, todos fueron pasos, todo fue planteado en un marco de proceso y de progreso.

7.1.6. El caso de Teoría de la Educación Física 4

En este caso, el Plan propone lo siguiente:

“La finalidad de las asignaturas Teoría de la Educación Física es presentar a los estudiantes los elementos constitutivos de una teoría disciplinar. Asimismo, se establecerá el papel de la teoría en la construcción de las prácticas y su dimensión generadora, sistematizadora y explicativa de las mismas. Para ello, Teoría de la Educación Física 4 abordará principalmente los siguientes temas:

- Los procesos intersubjetivos y grupales en el proceso de enseñanza y aprendizaje en Educación Física.
- Las representaciones sociales del cuerpo: constitución y permanencia. Los modelos corporales socialmente establecidos: el cuerpo en los medios de comunicación.

- La crítica epistemológica y social en relación con la Educación Física. La Educación Física en la Argentina. Su desarrollo en la Universidad Nacional de La Plata: el Profesorado Universitario en Educación Física”. (2000: 18)

Antes de avanzar sobre los programas es necesario recuperar una apreciación puntual hecha por Fridman en la entrevista⁴¹⁶, luego de compartir en esa instancia momentos relativos a su proceso de integración y estudio en la carrera, explicando entre otras cuestiones su acercamiento a los textos y a la psicología genética, a partir de lo cual y puntualmente refiriendo a las características de la formación universitaria en La Plata, expresa “...La formación de la Universidad Nacional de La Plata nace distinta” (2018: 5). Esto es claramente una particularidad distintiva que prevalece hasta hoy, y que tanto él como Carlos Parenti, al igual que muchos docentes comparten y defienden. Esta referencia permite visibilizar parte de la estructura del Plan, las formas de organización de los trayectos que lo determinan, y también los distintos registros presentes en el análisis de los programas. Por otra parte, y consultado sobre el momento de organizar la materia Teoría de la Educación Física 4, y su programa, señala “...era una asignatura que estaba planteando problemas de tipo epistemológico para continuar con la mirada que había hecho un poco carne en mí...” (2018: 5), luego de lo cual hace referencia a que esa mirada epistemológica tiene como consecuencia que el programa fuera armado desde unidades planteadas como problemas, cuestión sobre la que se volverá luego. Desde el programa 2002⁴¹⁷ (Fridman) se observa esta forma de organización, en principio dada a partir de 4 (cuatro) unidades: “El conocimiento como problema”; “El sujeto como problema”, “El cuerpo como problema” y “La Educación Corporal como problema”. El programa 2007⁴¹⁸ (Fridman) se apoya en la misma traza de organización aunque incorpora una unidad a la que nomina “La Teoría y la Práctica como problema”. Este formato se mantiene en

⁴¹⁶ Entrevista realizada al Prof. Jorge Fridman, Titular de la asignatura Teoría de la Educación Física 3, realizada el 27 de agosto de 2018.

⁴¹⁷ Programa de la asignatura Teoría de la Educación Física 4 correspondiente al año 2002, aprobado por el CA en el año respectivo.

⁴¹⁸ Programa de la asignatura Teoría de la Educación Física 4 correspondiente al año 2007, aprobado por el CD en el año respectivo.

el programa 2009⁴¹⁹ (Fridman) Esta forma de presentar a las unidades, como problema, fue motivo de consulta en la entrevista al profesor, quien sostiene que esa es la forma adoptada porque:

“...no existen como afirmaciones certeras. Es decir si uno se plantea algún tipo de mirada epistemológica eso implica hacerse problemas. El mundo de la ciencia, de la epistemología, las ciencias sean las que sean, formulan problemas (...) A partir de la presentación de ciertos temas como problemas y no como afirmaciones, como decir yo sé sobre el cuerpo. Por ejemplo decir unidad 3 el cuerpo es una cosa decir el cuerpo como problema es otra cosa (...) Pensar al cuerpo como problema implica confrontar, en el marco del programa obviamente, distintas miradas acerca del cuerpo, acerca del conocimiento, acerca del sujeto, o acerca de las ciencias, e intentar entenderla en su contexto histórico, qué se debatía en cada uno de esos contextos. Si no se plantean los temas como problemas es como negarse a la búsqueda. Plantear un problema es desafiarse a una búsqueda. Sabes el título y desde el encabezamiento ya estás planteando una posición, planteando una búsqueda, es una búsqueda. Esa es la idea que está en el fondo, que subyace (...) y son esos cinco problemas porque son los problemas que nosotros vimos que había que tratar en ese momento. Podrían haber sido otros...”. (2018: 6)

Además, en el programa en cuestión, en su fundamentación surgen algunos elementos significativos para el tratamiento de los temas de las distintas unidades. En primer lugar se pronuncia: “...Es habitual sostener que la especificidad de la Educación Física es su práctica (en el sentido de pura empírea), hecho que suele encubrir una actitud de subestimación sobre la teorización...”. (2009: 1)

Por otra parte, en el mismo programa también se expresa que:

⁴¹⁹ Programa de la asignatura Teoría de la Educación Física 4 correspondiente al año 2009, aprobado por el CD en el año respectivo.

“...El territorio disciplinar está actualmente atravesado por discursos y prácticas provenientes de distintos campos - educación, salud, deporte, tiempo libre, medios de comunicación, moda, estética- y tradiciones. Es decir, derivados desde lógicas distintas, a partir de preguntas distintas que solamente pueden ser comprendidas en esos otros campos...”. (2009: 1)

A la vez, luego de referir y requerir el sentido de la teoría, los discursos y las tradiciones para explicar y situar a las prácticas en una dimensión epistemológica se plantea:

“...Discernir las complejas relaciones en las que los cuerpos son involucrados y se involucran en la sociedad contemporánea, e intervenir en las prácticas corporales desde una posición que haga lugar a la emergencia de los sujetos en su propio cuerpo y movimiento, hace la diferencia entre un profesional de la Educación Física operando como sujeto de sus propias prácticas y un técnico que ejecuta las representaciones sociales relativas al cuerpo y al movimiento humanos...”. (2009: 2)

Este devenir discursivo se focaliza direccionado hacia el tratamiento de la identidad disciplinar como problema planteando que, es posible comprenderlo y tratarlo si se lo hace desde la reflexión epistemológica, por dos razones a destacar:

- Porque la reflexión epistemológica permite incorporar la dimensión de la construcción del conocimiento en el debate actual acerca de una disciplina que ha asumido y asume, en general, la posibilidad de un conocimiento “objetivo”, a la vez que se ha asumido y todavía se asume como eminentemente “práctica” (...)
- Porque permite incorporar la problemática del conocimiento en el conocimiento del cuerpo y el movimiento propios en una disciplina que, consecuentemente con la posición señalada en el ítem anterior, supone la posibilidad de un conocimiento directo

de un cuerpo real a partir del puro ejercicio perceptivo...”.

(2009: 4)

Luego de lo cual se marca que: “...uno de los fines pretendidos en la asignatura consiste en consolidar y profundizar la actitud crítica frente a los criterios de verdad ortodoxos, que se presentan instalados como incuestionables y que, por lo general, son inconscientes...”. (2009: 4)

Este conjunto de elementos, puestos aquí como parte del discurso analítico, crítico y “científico” muestran la dirección y orientación de los temas, al menos desde el marco dado a partir de la justificación y fundamentación inicial. Paulatinamente, a lo largo de los distintos programas, este conjunto de elementos situado como una caracterización inicial se consolida a partir de nuevos materiales bibliográficos incorporados a los mismos, que permiten avanzar al menos de modo general en estas líneas de análisis, buscando así consolidar la posición enunciada, al menos en cuanto avance en lo relativo a diversificación temática, profundizando en temas como:

“...La reflexión teórica sobre el cuerpo. Atravesamientos desde diversas epistemes (...) Genealogía de los discursos actuales (...) La relación histórica entre naturaleza y cultura. El problema en los nuevos escenarios: biotecnologías, nanotecnología, informática, etc. La Educación Física frente a esos nuevos escenarios”. (2009: 7)

Un aspecto sobresaliente es que a esta propuesta la acompaña una extensa presentación de bibliografía, en palabras de Fridman “...si vos planteas algo como problema tenes que dar los elementos como para que puedan realizar las búsquedas que le permitan pensarlo en distintas perspectivas (...) tengo que dar la posibilidad...”. (2018: 6 y 7).

El programa 2015⁴²⁰ (Rodríguez) conserva, en lo general, lo enunciado y plantea además que, refiriendo a debates sostenidos por Bourdieu en torno a objetos pre-construidos y la noción de campo, en el caso de la Educación Física esos objetos no se encuentran “definidos”, y a partir de ello plantea:

⁴²⁰ Programa de la asignatura Teoría de la Educación Física 4 correspondiente al año 2015 aprobado por el CD en el año respectivo.

“...incorporamos en la discusión recientes perspectivas teóricas que, a partir de las investigaciones específicas empezaron a desarrollar constructos teóricos que se conceptualizan en la Educación Corporal.

*“La Educación Corporal entiende al cuerpo y al ser humano mismo como constituidos en un orden simbólico. (...) Se trata de un sujeto producto del discurso y no de un individuo con un aparato psíquico propio, separado del otro, cuya representación remite siempre a un dentro del cuerpo. El sujeto embraga en el cuerpo (cf. Lacan, 1977: 124), se articula a un cuerpo, no está dentro de él ni determinado por él.”*⁴²¹

Decíamos al comienzo que “Aún hay quienes sostienen en nuestro campo que la especificidad de la Educación Física, por tanto su identidad, se encuentra en su/s práctica/s (en el sentido de pura empiria)”. En este sentido, el tránsito universitario requiere tanto de la capacidad expresiva oral como de la escrita. Esa preocupación ha motivado a esta cátedra a proponer varias instancias de presentaciones escritas, fundamentalmente porque los estudiantes de esta asignatura se encuentran en los momentos finales de su trayecto de formación de grado”. (2015: 6)

Retomando el tratamiento temático de las unidades, puede verse la amplia dimensión temática. Así la Unidad 1 referida al conocimiento como problema plantea:

“Constitución del pensamiento occidental moderno. Distintas tradiciones. Creencia, mito y diversas formas de conocimiento. Razón y ciencia. La “matematización” como sustento del pensamiento moderno. Perspectivismo y pluralismo. Su expresión en Educación Física. La

⁴²¹ Según programa: 11 Crisorio R.; Educación Corporal. Inédito.

reflexión acerca de las formas de conocimiento en las prácticas corporales.

La reflexión epistemológica: un común denominador en las ciencias sociales. La relación sujeto-objeto. Distintas tradiciones. Criterios de verdad y objetividad. El sustento “científico” en el campo de las prácticas corporales. El obstáculo epistemológico como obstáculo para el conocimiento.

Los discursos de la modernidad y su crisis actual. Más allá de la modernidad. Los discursos de la Educación Física contemporánea. La ética y la neutralidad como problemas en el campo de la ciencia, la educación y de la técnica. Problemas del lenguaje y del contexto. Las transformaciones político- sociales y económicas en los comienzos del siglo XXI.

El problema de la identidad de la Educación Física en los nuevos escenarios. Epistemología y decolonización. (2015: 5 y 6)

Como referencia de la extensa y profusa orientación bibliográfica, se puede mencionar textos de tratamiento Patrick Baert⁴²², Marshall Berman⁴²³, Pierre Bourdieu⁴²⁴, Jacques Derrida⁴²⁵, Esther Díaz⁴²⁶, Paulo Fensterseifer⁴²⁷, Alexandre Fernandez Vaz⁴²⁸, Michel Foucault⁴²⁹, Walter Mignolo⁴³⁰, Jean

⁴²² Baert, P. (2001) *La teoría social en el siglo XX*. Capítulos 1 y 3. Editorial Alianza, Madrid.

⁴²³ Berman, Marshall. (1995) “Las señales de la calle (Respuesta a Perry Anderson)” en Habermas, Lyotard y otros *El debate Modernidad Posmodernidad*. Ediciones El cielo por asalto, Buenos Aires.

⁴²⁴ Bourdieu, P. (2000) *Los usos sociales de la ciencia*. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires.

⁴²⁵ Derrida, J. (2002) *El “mundo” de las luces por venir: excepción, cálculo y soberanía*. Edición digital de Derrida en Castellano. Traducción de Cristina de Peretti.

⁴²⁶ Díaz, E. (1999) *Posmodernidad*, caps. I, ¿Qué es la posmodernidad?; III, La posciencia y VIII, La postsexualidad. Editorial Biblos, Buenos Aires.

⁴²⁷ Fensterseifer, P.E. (1999) “Conocimiento, epistemología e intervención”. Escrito basado en el texto Conhecimento, epistemologia e intervenção in Goellner, S. *Educação Física/ Ciências do Esporte: intervenção e conhecimento*. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Traducción: Fernando J. Gonzalez y Fensterseifer, P.E. (2005) “Educación Física y Ciencia: ¿cuál es el problema?” Conferencia en el 6to. Congreso Argentino y 1ro. Latinoamericano de Educación Física y Ciencias, UNLP. Traducción Norma Beatriz Rodríguez.

⁴²⁸ Fernandez Vaz, A. (2007) “Anotaciones sobre la relación entre subjetividad y objetividad en el proceso de investigación: ocho ideas sobre la elaboración de proyectos” en *Revista Digital - Buenos Aires* - Año 12 - N° 108 - Mayo de 2007.

<http://www.efdeportes.com/efd108/relacion-entre-subjetividad-y-objetividad-en-elproceso-de-investigacion.htm>

Lyotard⁴³¹ y Susan Sontang⁴³², entre otros. Un aspecto distintivo se relaciona con que aun reiterando algunos temas con respecto a programas de niveles anteriores los textos son muy diferentes en cuanto a origen y autores. En el caso de autores considerados en otros programas por lo general los textos utilizados son otros materiales. Esta particularidad es una potencial contribución al momento de observar las construcciones de nuevos sentidos y las diversas significaciones de los términos y conceptos que se abordan, aun cuando los materiales responden a líneas propias de las ciencias sociales y a perspectivas analíticas y críticas.

En la Unidad 2, destinada a la teoría y la práctica como problema, se propone:

“Distintos enfoques acerca de las nociones de Teoría y de Práctica. Prácticas discursivas y no discursivas. La Teoría como práctica. La Teoría como herramienta de análisis de las Prácticas. Los discursos en Educación Física y las condiciones de posibilidad en su aparición. El problema de la identidad; construcción y reconstrucción de su legitimidad en momentos de gran fluidez.

Las prácticas corporales, la Educación Física y la Educación Corporal, como prácticas sociales, históricas y políticas. La conformación de discursos en Educación Física. Constitución/reconfiguración del campo disciplinar en Educación Física”. (2015: 7)

Se propone su tratamiento a partir de textos y materiales producidos por Valter Bracht⁴³³, Román Césaró⁴³⁴, Roger Chartier⁴³⁵, Richard Jones⁴³⁶, Fernanda

⁴²⁹ Foucault, M. (1995) “Qué es la crítica” en *Revista de Filosofía-ULA*, ISSN 1315-3463, N° 8.

⁴³⁰ Mignolo W. (2010) *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Ediciones del Signo, Buenos Aires.

⁴³¹ Lyotard, J. (1995) “Qué era la posmodernidad” en Habermas, Lyotard y otros *El debate Modernidad-Posmodernidad*. Ediciones El cielo por asalto, Buenos Aires.

⁴³² Sontang, S. (1984) *Contra la interpretación*. Editorial Seix Barral, Barcelona.

⁴³³ Bracht, V. y Crisorio, R. (comp.) (2003). *La Educación Física en Argentina y Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*. Ediciones Al Margen. Argentina.

⁴³⁴ Césaró, A.R., (2008), “Teorizar la práctica y practicar la teoría”, en *I Encuentro de Metodología de las Ciencias Sociales*, CIMECS, UNLP, La Plata.

⁴³⁵ Chartier, R. (1996) *Escribir las prácticas. Foucault, de Certeau, Marin*, Manantial, Buenos Aires.

⁴³⁶ Jones, R. (1991) “Las prácticas educativas y el saber científico” en Ball, S. J.(compilador) *Foucault y la educación*. Ediciones Morata, Madrid.

Lopes de Paiva⁴³⁷, Haruki Murakami⁴³⁸ y Norma Rodríguez⁴³⁹, entre otros. En esta unidad los materiales dan cuenta de una perspectiva divergente quizás producto de pensar en perspectivas disciplinares y en particular del cuerpo y las prácticas que podrían dar lugar a construcciones teóricas y prácticas distintas.

La Unidad 3, referida al sujeto como problema plantea los siguientes temas y contenidos:

“Sujeto e historia: el enfoque antropológico (fenomenología y filosofía de la praxis), el enfoque estructuralista y el posestructuralista. La praxiología social de Bourdieu. Subjetivación y objetivación en el pensamiento científico: reflexiones epistemológicas.

El tema del sujeto en Educación Física y en la Educación Corporal. Discusiones actuales. La articulación con el tema del cuerpo. Consecuencias para la problemática del sujeto de un antiguo problema de la educación física.

Modelos y tipos idealizados.

El sujeto considerado dentro de un marco ético y estético.

Identidad y diferencia. Identidades colectivas”. (2015: 8)

Los textos utilizados son entre otros de Edgardo Castro⁴⁴⁰, Mónica Cragnolini⁴⁴¹, Michel Foucault⁴⁴² y Jorge Larosa⁴⁴³. En este caso también emergen diferentes formas posibles de pensar tanto el término cuerpo como el

⁴³⁷ Lopes de Paiva, F. (2003) “Constitución del campo de la Educación Física en Brasil: ponderaciones acerca de su especificidad y autonomía”, en Bracht, V. y Crisorio, R. (comp.) (2003). *La Educación Física en Argentina y Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*. Ediciones Al Margen, La Plata, Argentina, pág. 75-87

⁴³⁸ Murakami, H. (2007) De qué hablo cuando hablo de correr. Tusquets Colección Andanzas. Buenos Aires.

⁴³⁹ Rodríguez, N.B. (2009) “Los contenidos de la Educación Física”, en *Educación Física. Estudios Críticos de Educación Física*, Crisorio, R., Giles, M (dir). Colección “Textos Básicos” Ediciones Al Margen, La Plata, Argentina.

⁴⁴⁰ Castro, E. (2005) “La formación de la noción filosófica de Sujeto y Subjetividad” en *Psicoanálisis APdeBA* - Vol. XXVII - N° 3 – 2005

⁴⁴¹ Cragnolini, Mónica B. (2006) *Moradas Nietzscheanas: del sí mismo, del otro, del “entre”* Ed. La Cebra, Buenos Aires. Cap. Escrituras de la subjetividad, pág. 149. Cap. Metáforas, pág. 27.

⁴⁴² Foucault, M. (2009) *El gobierno de sí y de los otros: curso en el Collège de France: 1982-1983* - 1a ed. - BA: Fondo de cultura económica, Clase del 5 de enero de 1983. Primera hora y Foucault, M. (2001) “Sobre la genealogía de la ética: una visión de conjunto de un trabajo en proceso” en *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Nueva Visión, Buenos Aires, Argentina.

⁴⁴³ Larosa, J. (2007) “La experiencia y sus lenguajes” en *Departamento de Historia de la Educación. Universidad de Barcelona, Serie Encuentros y Seminarios*.

término sujeto pues se presentan perspectivas diferentes aun con textos que abonan mayoritariamente a una sola perspectiva.

La Unidad 4 destinada al tema cuerpo como problema propone lo siguiente:

“La reflexión teórica sobre el cuerpo. Atravesamientos desde diversas disciplinas.

Las prácticas corporales en las sociedades “tradicionales” y en la “modernidad”: distintos discursos. Vigencia de los mismos en la “tardomodernidad”. Los cuerpos de las prácticas corporales educativas. Genealogía de los discursos actuales.

La relación histórica entre naturaleza y cultura. El problema en los nuevos escenarios: biotecnologías, nanotecnologías, informática, etc. La Educación Corporal frente a esos nuevos escenarios”. 2015: 9)

La Unidad 5 presenta como tema la Educación Corporal como problema, desde allí se propone abordar:

“Distintos tratamientos teóricos e históricos sobre las prácticas corporales y los supuestos epistemológicos subyacentes. La Educación Corporal como campo de disputas entre prácticas y discurso. Alternativas críticas.

Las prácticas corporales en la UNLP. Origen y desarrollo. Amavet y los inicios de la formación docente en Educación Física en la UNLP. La Educación Física Renovada.

La investigación como opción de ruptura y construcción de saberes. La investigación en Educación Física y en Educación Corporal en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. La extensión: Universidad y sociedad”. (2015: 10)

Se avanza en la presentación de la perspectiva mencionada ubicándola como un tratamiento y como campo de disputas entre prácticas y discurso. A la vez, como puede verse, la Educación Física, a la investigación y a la extensión en la UNLP. Los autores considerados para esta unidad son: Ángela

Aisenstein⁴⁴⁴, Alejandro Amavet⁴⁴⁵, Pierre Bourdieu⁴⁴⁶, Valter Bracht⁴⁴⁷, Alfredo Furlán⁴⁴⁸, Ricardo Crisorio⁴⁴⁹, Luz Elena Cadavid Gallo⁴⁵⁰, Alex Branco Fraga⁴⁵¹, Jorge Fridman⁴⁵² y Adriana Marrero⁴⁵³, entre otros.

Esta unidad permite pensar el cuerpo en tensión con perspectivas excluyentes, al menos si se considera lo que los mismos materiales plantean con respecto al modo que la Educación Física es entendida y cómo se significa a ese campo, del mismo modo que es entendida la Educación Física Renovada de Alejandro Amavet.

Llegados a este punto conviene hacer lugar a algunas de las consideraciones y opiniones vertidas por Fridman con respecto al proceso de armado del programa y a una experiencia puntual, que en línea con su opinión significó claramente un hito en cuanto al proceso de construcción de debates y referencias discursivas para la Educación Física de la UNLP y la Educación Física Argentina y Latinoamericana:

“...hubo luchas y momentos muy importantes, la administración de Parenti fue consolidando, porque él al ser jefe de Departamento estaba en las reuniones con la dirección de la Facultad en ese momento, después vino Marilú -por la Profesora M. L. Gayol- y después vino la

⁴⁴⁴ Aisenstein, Á. (1996) *La educación física en el nuevo contexto educativo. En busca del eslabón perdido*. Novedades Educativas, N° 67. Bs. As.

⁴⁴⁵ Amavet, A. (1957), *Apuntes para una introducción al estudio de la Educación Física*. Edición privada, La Plata, Argentina.

⁴⁴⁶ Bourdieu, P. (1990) "Cómo se puede ser deportista?" en *Sociología y Cultura*, Editorial Grijalbo, México; Bourdieu, P. (2000) "Programa para una sociología del deporte" en *Cosas Dichas*, Editorial Gedisa, Barcelona; Bourdieu, P. (2005) *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI editores, Buenos Aires y Bourdieu, P. (1990) "Algunas propiedades de los campos" en *Sociología y cultura*, México, Grijalbo.

⁴⁴⁷ Bracht V. (2001) "Saber e fazer pedagógicos: acerca da legitimidade da Educação Física como componente curricular" en *Educação Física Escolar, Política, Investigaçao e intervençao*. Proteoria, Victoria, Brasil.

⁴⁴⁸ Furlán, A. (2005) "La labor educativa de los profesores de educación física" en *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 39 (2005), pp. 107-125

⁴⁴⁹ Crisorio, R. (2009) "Educación Corporal". Inédito.

⁴⁵⁰ Cadavid Gallo, L. (2010) "Primera parte, referentes conceptuales", y "Hacia una Educación Corporal, más allá de la Educación Física", En: *Los discursos de la educación física contemporánea*, Editorial kinesis, Bogotá.

⁴⁵¹ Fraga, A. (2008) "Estilo de vida activo: un nuevo orden físico-sanitario" en Scharagrodsky, P. (2008) (compilador), *Gobernar es ejercitar. Fragmentos históricos de la Educación Física en Iberoamérica*. Prometeo Libros, Buenos Aires.

⁴⁵² Fridman, J. (2010) "La Educación Física en el contexto académico" en *Investigaciones en la Educación Física que viene siendo*, 1er. Libro del Departamento de Educación Física del Departamento de Educación Física de la Facultad de Ciencias Humanas, Río Cuarto, Córdoba.

⁴⁵³ Marrero, A. (2004). *La crisis de la educación física y el auge del deporte espectáculo: dos manifestaciones de la modernidad tardía*. Actas del Congreso de la FES.

gestión de Ricardo Crisorio. No me acuerdo exactamente el año pero con esa administración se hizo algo muy importante que fue el primer congreso de educación física y ciencias, en el 93. En ese año se hicieron contactos con Parlebas, Le Boulch y Lapierre, tres miradas distintas acerca de cómo veían a la educación física, aunque Lapierre decía que él no hacía educación física, que estaba más vinculado con una mirada de tipo psicoanalítica, de autoayuda. A Le Boulch ya lo conocíamos por la psicomotricidad y quien era nuevo realmente, para mí por lo menos como contacto y como lectura fue Parlebas. Es interesante leer, a mí me llamó mucho la atención y me apasiona ver las Actas del congreso, tanto los discursos son las conferencias de Parlebas y Le Boulch y de qué se trató. Fue tratar de entender de dónde provenían en el campo de la educación física distintas teorías, distintas manifestaciones teóricas, no sé si serían teorías, teorizaciones, discursos en el sentido muy general del término, que habían aparecido casi simultáneamente en la misma época, por allá por la década del 60, con orientaciones distintas que respondían a miradas totalmente distintas en el mundo de la filosofía y de las ciencias sociales; mientras que todo eso fue un descubrimiento sobre la marcha, que el psicomotricismo se sostenía sobre la mirada fenomenológica, Merleau Ponty y toda esa mirada. La mirada de Parlebas era -él usó distintos términos para su propuesta, tenía dos o tres nombres que el utilizaba no me acuerdo ahora cuáles- era una mirada que provenía del campo de la sociología. Eso se explica de alguna manera por la formación de cada uno que siendo profesores de educación física uno también era sociólogo y el otro fue médico, psicólogo, entonces evidentemente sus campos tenían nutrientes

que llevaron a posiciones o discursos distintos. Qué tenían en común, que los dos reniegan de la educación física y a nosotros nos decían “los problemas de la educación física son de ustedes no nuestros”, eso es lo dijeron los dos en el primer congreso educación física y ciencias y es interesante leer en las Actas las conferencias de ellos. Ese tipo de lecturas, ese tipo de miradas incipientes en ese momento que se fue configurando con el transcurso del tiempo... Con Parenti seguíamos trabajando en la asignatura del viejo plan, Teoría Especial de la Gimnástica y hasta ese momento nosotros respondimos, por lógica y por formación, al viejo positivismo, a la evolución y en general nuestros textos estaban encaminados un poco a esa mirada. Concluíamos lógicamente porque así era nuestro discurso que la educación física podía tener que ver con... hoy todo hace nos hace esbozar una sonrisa, lo hacíamos y nos permitió después buscar otros caminos. Estamos hablando del año 98-99. Cuando se plantea la discusión por el nuevo plan de estudios allí nos presentamos a concurso, pero primero fuimos designados de manera directa, él era titular y yo adjunto, por concurso los dos, y por eso en el nuevo plan de estudios Carlos quedó a cargo de una materia y yo quedé a cargo de otra materia. Teoría Especial de la Gimnástica se convirtió en dos materias distintas. Yo cuando ya se había hablado de eso tuve que organizar el programa de la materia...”. (2018: 2, 3 y 4)

También comparte que la formulación del programa se da a partir de otras razones como las vinculadas al armado del equipo de trabajo y los intereses temáticos o conceptuales de los profesores que formaban parte de los planteles docentes o se incorporan progresivamente, del mismo que sucede en otras asignaturas creadas o modificadas. En ese sentido, consultado acerca de

los ejes a partir de los cuales se organiza la materia, y los problemas que se presentan señala:

“...La formación de la Universidad Nacional de La Plata nace distinta, nace distinta (...) Sí, fundamentalmente si era una asignatura que estaba planteando problemas de tipo epistemológico para continuar con la mirada que uno, o la que había hecho un poco carne en mí (...) De hecho - haciendo referencia a lo establecido en el Plan- hay toda una presentación donde se establecen todos los fundamentos, y los modos. Las unidades están planteadas como problemas (...) porque no existen como afirmaciones certeras. Es decir si uno se plantea algún tipo de mirada epistemológica es hacerse problemas, el mundo de la ciencia, de la epistemología, las ciencias sean las que sean, hace problemas no hay respuestas. A partir de la presentación de ciertos temas como problemas y no como afirmaciones, como decir yo sé sobre el cuerpo. Por ejemplo decir unidad 3 el cuerpo es una cosa decir el cuerpo como problema es otra cosa (...) pensar al cuerpo como problema implica confrontar, en el marco del programa obviamente, distintas miradas acerca del cuerpo, acerca del conocimiento, acerca del sujeto, o acerca de las ciencias, e intentar entenderla en su contexto histórico, qué se debatía en cada uno de esos contextos. Si no se plantean los temas como problemas es en realidad, es como negarse a la búsqueda. Plantear un problema es desafiarse a una búsqueda. Sabes el nombre del título y desde el encabezamiento ya estás planteando una posición, planteando una búsqueda, es una búsqueda. Esa es la idea que está en el fondo, que subyace (...) Estos problemas son los que nosotros vimos que había que tratar en ese momento. Podrían haber sido otros (...) Están por un lado de las unidades temáticas que son cinco y por otro lado está la bibliografía. Es una

bibliografía extensísima y con muchas variantes posibles (...) Cada uno de los ayudantes que se incorporaron, Pablo o Gerardo Fittipaldi por mencionarte a los iniciales, o Norma, siguieron caminos distintos. Lo que hubo fue una apertura o una posibilidad inicial, de un ambiente que posibilita la incorporación de temas de interés de los que se incorporaban...”. (2018: 5, 6 y 7)

En ese sentido puede observarse claramente la complejidad temática y la amplitud reconocida.

Una detalle de estos programas, en cuanto al tratamiento de temas singulares, es la inclusión de la tecnología como problema: “...La relación histórica entre naturaleza y cultura. El problema en los nuevos escenarios: biotecnologías, nanotecnologías, informática, etc. La Educación Física frente a esos nuevos escenarios...” (2009: 7). Aquí puede verse como se hilvanan las referencias y se aproxima el análisis a problemas que bien podrían pensarse como “novedosos”, e inclusive distantes y hasta extraños para la educación física. Tan sorprendente como que su abordaje se enmarque en la unidad que plantea el tratamiento del cuerpo como problema, sitio en el que el programa 2009 lo ubica. Sin embargo, e inclusive considerando que esto mismo podría ser abordado en otras unidades o con referencia a otros como el conocimiento, la teoría y la práctica o el sujeto problema, recurrir a debates en torno a aquél bien aporta a pensar el cuerpo en otras dimensiones y frente a otros escenarios y realidades. En este sentido, y a partir de un intercambio referido a esto, Fridman señala⁴⁵⁴:

“J:...En su momento lo habríamos como un tema nuevo, cuando vos mirabas en textos de investigación científica cómo se veía el mundo y qué era lo que se venía, si uno sale de lo común de lo propio (...) si uno sale de la televisión, de los policiales o del deporte, de esas cosas, hay un gran panorama para ver hacia dónde van las cosas y necesariamente las nuevas tecnologías son parte de esas cosas. Uno podía decir las nuevas tecnologías

⁴⁵⁴ La letra “E” corresponde a entrevistador, la letra “J” corresponde al entrevistado, Jorge Fridman.

iban a cambiarnos la vida? Pensemos en el celular por ejemplo (...) no sé si está claramente expuesto, estaba relacionado con las nuevas tecnologías en la constitución de las nuevas subjetividades, no en el sentido de un nuevo desarrollo de un software para ver cómo mido el salto en largo (...) Hay muchos textos, hoy se habla mucho de construcción y manipulación de subjetividades, las nuevas tecnologías están constituyendo nuevas subjetividades y el ejemplo más claro es el teléfono celular, es decir, hay que pensar. Pensate vos mismo hoy -como propuesta al entrevistador- una semana sin el celular, no existen los celulares en el mundo, piensa tu vida.

E: No, claro, es un imposible, es una catástrofe para la humanidad.

J: Es la catástrofe, un día se te corta la luz en tu casa y qué haces (...)

E: Y sobre pensar al cuerpo en términos de sus relaciones con la tecnología, ustedes trabajan sobre eso! Preparan temas relacionados a eso?

J: No, no, no lo pensé, no fue un centro para mí, una vez lo descubierta con Amavet, y después lo descubierta con el texto de Colette Soler sobre Lacan –refiriéndose a “*El cuerpo en Lacan*” para mí eso era suficiente para pensar la educación física (...) a ver, no puedo hablar de subjetividades sin que implique un cuerpo, o que sea el cuerpo, es imposible, qué es la subjetividad una abstracción en el “*topos uranus*”.

E: Bueno pero permitámonos jugar un poquito con eso, qué lugar le das a la tecnología? Qué crees que produce, más allá de esto que si cancelamos a la tecnología es la catástrofe? Un cuerpo sin tecnología no sería un cuerpo tal y como lo entendemos hoy? Por qué, un cuerpo es subjetividad?

J: Para empezar no se puede hablar de cuerpo en abstracto, los cuerpos viven en un mundo donde son atravesados por infinitas variables y condicionamientos. Como nunca me interesó en particular qué digo con cuerpo te diría lo mismo que nos dijeron Parlebas y Le Boulch: “No es mi problema, no es un tema mío”. Acepto sí, si se sigue pensando al cuerpo como el cuerpo anatómico, fisiológico, estamos hablando de otra cosa, está claro eso.

E: Pero aún si hablamos del cuerpo anatómico, el cuerpo fisiológico, no estamos hablando de un solo cuerpo, porque uno puede hablar del cuerpo anatómico y puede estar hablando del cuerpo cadavérico, el cuerpo fragmentado, el cuerpo de la función o el cuerpo geométrico, que son todos cuerpos posibles en el mundo del cuerpo anatómico.

J: El tema del cuerpo lo introduce la fenomenología, la mirada de tipo fenomenológica existencial. Cagigal había escrito, antes Platón, Aristóteles (...) Cuando hablábamos de conocimiento sí necesariamente referíamos a esto pero el tema del cuerpo es un tema que uno inclusive puede no tocar. Obviamente uno hacía referencia ese tipo de cosas, entendiendo a Descartes en su momento, entendiendo sus problemas, qué fue lo que discutió, lo que dio, lo que no dio... esto permite pensar en distintas nociones de cuerpo y eso es muy bueno...”.

(2018: 8, 9 y 10)

Sin dudas formas y significaciones diferentes, cuerpos diferentes. Todos ellos concebidos y definidos en términos teóricos y prácticos.

En algún sentido todos ellos posibles de ser configurados desde distintas tensiones y relaciones. Cuerpo biológico, cuerpo representado, cuerpo fragmentado, cuerpo subjetivo, cuerpo político, cuerpo de la práctica, cuerpo de la teoría, cuerpo de la epistemología, cuerpo de la educación física, cuerpo de la educación corporal, cuerpo de la educación físico- deportiva, cuerpo de la

modernidad, cuerpo de las prácticas corporales, cuerpo de la educación, cuerpo de las prácticas corporales educativas, cuerpo de la ciencia, cuerpo de la razón, cuerpo ideal, cuerpo del deporte, cuerpo de la belleza, cuerpo de la estética, cuerpo del consumo, cuerpo de los machos, cuerpo feminista...

7.1.7. Palabras finales a modo de primeras conclusiones. En relación a las asignaturas Teoría Educación Física

En primer lugar: *“Barajar y dar de nuevo”*. La organización de las asignaturas Teoría de la Educación Física -pasando de 2 (dos) a 4 (cuatro) materias- y la conformación de los equipos de trabajo supuso un tiempo de trabajo inicial que tuvo como consecuencia la permanencia de características, temas y bibliografía sostenidos y utilizados en las asignaturas anteriores -Introducción a la Educación Física y Teoría Especial de la Gimnástica-, con lo cual la superposición y repetición fue evidente. Este proceso se extendió al menos por un período de tres y seis años, según lo que se considere, luego de lo cual se logró un despegue diferenciador en cuanto a temas y fundamentalmente textos y materiales utilizados para el tratamiento de los mismos. Así algunas materias mantuvieron durante el período considerado las mismas características y particularidades iniciales y otras cambiaron o profundizaron sus particularidades. Teoría de la Educación Física 1 sostuvo su estructura y modificó, en parte, los materiales propuestos, y centralmente direccionó el tratamiento de los problemas relativos al cuerpo y la educación del cuerpo a temas y problemas de índole cultural contemporáneo, direccionando en buena medida los análisis y críticas a nociones de cuerpo como objeto de consumo. Teoría de la Educación Física 3, en cambio, evidencia la incorporación de temas⁴⁵⁵, en particular vinculados a perspectivas sociales y educativas, cuestión que coincide y hasta quizás esté emparentada con las acciones de movimientos sociales en favor de la mujer, la inclusión y el respeto por la diversidad⁴⁵⁶.se emparente a la vez con movimientos sociales. Teoría de la

⁴⁵⁵ Como sucediera en el caso de Educación Física 3, en donde buena parte de las modificaciones e incorporaciones temáticas observadas en el armado del programa podrían resultar de la incorporación de Profesor Adjunto Saraví, en el caso de Teoría de la Educación Física 3, podría decirse que la incorporación del Profesor Adjunto Scharagrodsky dio lugar a la suma de temas vinculados a cuestiones como género, diversidad, inclusión y sexualidad, manteniendo perfiles anteriores dados por el Profesor Titular Parenti vinculados a desarrollo, identidad y educación.

⁴⁵⁶ A nivel nacional varias leyes marcaron un giro determinante en cuanto a la forma de pensar la diversidad sexual, la identidad de género y los derechos sociales. Leyes que implicaron el

Educación Física 4 incorpora materiales referidos a temas como la tecnología y algunos debates en torno a la problemática de campo de conocimiento. En lo demás estas materias conservan a grandes rasgos sus formas iniciales. Evidentemente las nociones posibles de cuerpo educado también aquí son diversas y variadas, aunque a la vez sus posibilidades de abordaje y tratamiento son más concretas pues el Plan sostiene que es aquí el espacio en donde estos temas deben ser tratados. Es aquí donde el cuerpo es objeto de consideración, tratamiento y estudio.

En segundo lugar, y como continuidad de lo señalado antes: *“Cuerpos educados”*. Las asignaturas Teoría de la Educación Física muestran posiciones bien diferentes aun utilizando, a lo largo del proceso de conformación, materiales y fuentes similares, al menos en los temas principales. Luego y claramente, la dirección tomada por cada una de ellas gira de forma precisa hacia fuentes primarias, fuentes secundarias, o bien textos, que abordan problemas cercanos a la Educación Física haciendo referencia a ella desde textos producidos en otros campos, o disciplinas, traídos a la Educación Física. Así las nociones tienden a consolidarse. Teoría de la Educación Física 1, como lo señalamos antes, atiende con especial interés problemas relativos a nociones de cuerpo objeto, cuerpo del consumo, basándose por ejemplo en perspectivas de tratamiento de prácticas corporales, proceso de medicalización y deportivización, género, etc., a partir de lo cual intentan vincular a este cuerpo con diversidad de prácticas o formas prácticas, resaltando la posibilidad de abordar los problemas desde diversidad de entradas o líneas posibles e intentando revalorizar los procesos de identidad y construcción de sentidos, una construcción social que es posible de ser recuperada desde la propia historia de vida y desde la propia identidad. Teoría de la Educación Física 2, principalmente en sus últimos programas, da cuenta desde su primera unidad de una perspectiva panorámica aunque en cierto modo tradicional planteando debates como cuerpo-movimiento, cuerpo natural-cuerpo construido, cuerpo mecánico-cuerpo significado. Aunque a la vez, instala en el ámbito de debate de las materias “Teoría” el concepto movimiento. Las categorías presentes en

tránsito de una profundización en el camino de los derechos sociales y civiles como: Ley de Educación Sexual, Ley de Banco de datos genéticos, Ley de Identidad de Género Ley de Matrimonio Igualitario, entre otras.

este programa permiten poner en cuestión todos los temas pensados y debatidos en la tradición disciplinar, e inclusive como se puede observar desde las experiencias recuperadas en los trabajos prácticos hasta superarlos de forma holgada, fundamentalmente en lo relativo a discusiones iniciales dadas a partir de pensar a la Educación Física -y por lo tanto al cuerpo-, en el campo de las ciencias sociales, desandando lazos anteriores y dando lugar a otros debates. Así como la asignatura anterior propone debates y tensiones en torno al cuerpo del consumo, ésta propone debates en torno a un cuerpo de “los opuestos” y habilita un cuerpo situado en las prácticas. De algún modo, ese desandar con relación a los lazos anteriores aparece en la materia siguiente, Teoría de la Educación Física 3, materia que anima debates diversos, plantea tensiones inherentes al marco conceptual, teórico, en perspectiva histórica, política y social, con referencia a los conceptos de hombre, desarrollo, evolución, inteligencia, diversidad, género, sexualidad, identidad, entre otros. Sin dudas propone debates relativos al cuerpo de la diversidad, todos ellos vinculados a prácticas cercanas a la Educación Física como las prácticas deportivas o las prácticas gímnicas, e inclusive las prácticas de ocio. En cambio Teoría de la Educación Física 4, que conserva a lo largo del período analizado la misma perspectiva piensa al cuerpo en términos de su configuración a partir de otras nociones como la de sujeto, orden simbólico, modernidad y tecnologías, entre otros. Este cuerpo, en apariencia diverso, se direcciona, principalmente desde la apoyatura bibliográfica que lo sustenta, hacia una idea de cuerpo centrada en tipo de construcción con posibilidades de ser lograda desde su problematización recurriendo a la fórmula “concepto en tanto problema”, aunque en muchas medidas dando lugar a formulaciones abstractas, en apariencia descripta desde un tipo de orden subjetivo. Quizás podría pensarse que el cuerpo que se sostiene es una noción de cuerpo organizado y pensado en términos abstractos.

Así estas materias, este bloque heterogéneo de materias y perspectivas sostiene nociones de cuerpo diferentes, con formas y significaciones diferentes, cuerpos diferentes. Todos ellos concebidos y definidos a partir de términos particulares. En algún sentido todos ellos posibles de ser configurados desde distintas tensiones y relaciones, históricas, sociales, intelectuales, disciplinares. Cuerpo biológico, cuerpo representado, cuerpo

fragmentado, cuerpo subjetivo, cuerpo político, cuerpo de la práctica, cuerpo de la teoría, cuerpo mecánico, cuerpo de la epistemología, cuerpo de la educación física, cuerpo de la educación físico-deportiva, cuerpo de la modernidad, cuerpo de las prácticas corporales, cuerpo de la educación, cuerpo de las prácticas corporales educativas, cuerpo de la ciencia, cuerpo de la razón, cuerpo ideal, cuerpo de la educación corporal, cuerpo inteligente, cuerpo deportivo, cuerpo bello, cuerpo de la estética, cuerpo del consumo, cuerpo de los machos, cuerpo feminista, cuerpo normal, cuerpo anormal, cuerpo instrumento, cuerpo geométrico, cuerpos...

En tercer lugar: *“Cuerpo investigado”*. Las asignaturas Teorías de la Educación Física progresivamente han comenzado a generar discursos, y ésta ha resultado de investigaciones referidas, por una parte, a las prácticas, recuperando en ellas sentidos y significados y, por otra, desde una perspectiva histórica, recuperando tradiciones y procesos, intentando recomponer para significar términos, usos, prácticas. A grandes rasgos puede verse en los materiales de Teoría de la Educación Física 2 una correspondencia con la primera forma y en Teoría de la Educación Física 3 una relación de proximidad con la segunda. En ambos casos emergen nociones de cuerpo educado, que desde fuentes diferentes, permiten comprender la complejidad y las posibilidades infinitas de inmersión para descifrar, o al menos bosquejar, esas nociones en las múltiples formas que adquieren. Hay en la Educación Física una tradición discursiva binaria, del mismo modo que en la ciencia y en la vida, buenos y malos, lindos y feos, flacos y gordos, inteligentes y burros, duros y blandos, sin embargo aquí se hace evidente que eso es falso, de una falsedad meridiana. A la vez, se hace evidente que los mismos actores que sostienen esas polaridades refieren sin saberlo a usos muy diversos, a formas plurales, múltiples, variadas, heterogéneas, diferenciadas, desiguales, dispares. Aun cuando esas formas puedan contener, y de hecho contienen, regularidades y continuidades, convergencias, similitudes, paridades, semejanzas.

En cuarto, y último lugar: *“Los términos nominados y los que no”*. Todas las asignaturas abordan temas diversos, incluidos o no de forma explícita en el programa, sin embargo en el caso de “Las Teorías” es muy significativo el tratamiento de los temas y problemas propuestos en los programas a partir o incluyendo temas y problemas no presentes en esos programas. Esta cuestión

no es señalada como un obstáculo, quizás resulte de la necesidad de organizar una propuesta, parafraseando a Achucarro, creíble y efectivamente posible en el marco de la cantidad de clases reales. Así se hacen presentes la tecnología, la robótica, la religión y las creencias, las sexualidades y con ellas nociones posibles de cuerpo, significados desde los textos o de las identidades de los y las estudiantes, dando lugar a un amplio abanico de formas y tramas que implican nuevas construcciones y significaciones, compartidas y diferenciadas a la luz de los debates y producciones de las clases. Cuerpos presentes y nociones que les dan sentidos y significados. Cuerpos y nociones de cuerpo que estando presentes son abordados y recuperadas desde las experiencias y los debates, que en algunos casos plantean tratamientos grupales y requieren de cierres impuestos por las formas de promoción de las asignaturas y en otros casos abren o dan posibilidad a una circulación en proceso, en todos relativos a los practicantes.

A partir de lo observado y analizado, lo que resulta interesante es que las nociones de cuerpo educado pueden contener formas diversas, formas heterogéneas, tantas como intérpretes y significantes que las contienen y producen existan, aunque sobre ello por el momento solo se dirá esto.

8. Conclusiones. “Continuidades y discontinuidades. Semejanzas y diferencias: usos, préstamos, resignificaciones”

8.1. Palabras finales

En este punto se podrá ver, a partir de la recuperación de las conclusiones formuladas en cada trayecto discursivo analizado en los capítulos precedentes, qué nociones de cuerpo educado caracterizan y significan de forma particular a esos trayectos discursivos de la formación en educación física en la UNLP. Posteriormente, a partir de un trazado transversal, o recuperación transversal, se avanzará en cuáles son las formas de significación que se evidencian en los saberes, prácticas y discursos a partir de diferentes sentidos que estos adquieren en el proceso de implementación del Plan 2000 y hasta el año 2017. Con respecto al primer aspecto se consideran análisis correspondientes al trayecto discursivo biomédico y sus distintas manifestaciones y formas; al trayecto discursivo pedagógico y psicológico y sus relaciones y tensiones; y, al trayecto discursivo disciplinar, y la multiplicidad de perspectivas y particularidades que allí conviven. Con respecto a la recuperación transversal se abordará: en primer lugar, y estrechamente vinculado al punto anterior, la noción de cuerpo y nociones de cuerpos educados, sin que ello implique desconocer o restar valor a los sentidos que estas nociones guardan para los actores, ni olvidar los procesos y fundamentalmente los tiempos de implementación y las diferentes estrategias de abordaje desarrolladas para las modificaciones realizadas en los programas. Menos aún considerar estos procesos como iguales, puesto que el trabajo de descripción y análisis realizado con cada asignatura y en cada trayecto da muestras de las grandes diferencias y la amplitud de formas que tuvo.

Por otra parte, no es menos importante destacar que inclusive -pues así ha quedado registrado-, al interior de las asignaturas conviven perspectivas y estrategias diferenciadas, sin que ello implique despojarse de los requerimientos curriculares u omitir la letra del curriculum mismo.

También han sido evidenciadas las formas de proceder, las experiencias vividas, y el registro de esas vivencias como parte de los modos de concebir los cuerpos de los propios docentes y también las formas de desenvolvimiento de los y las estudiantes, en apariencia “desprejuiciados” desde los usos del cuerpo y las formas de vinculación e integración con la comunidad de la propia

institución universitaria de la que forman parte. A la vez, es claro el proceso de integración y de progresiva pérdida de aislamiento a partir de la integración de los espacios, hecho que progresivamente se constituye en particular y a partir de la construcción del campo de deportes en el mismo predio que habita la Facultad, en los últimos años.

De algún modo, las voces de los protagonistas considerados en el estudio dan cuenta de cuerpos desprejuiciados, cuerpos que abandonan la comodidad del aislamiento. Cuerpos que respondían a órdenes y nociones de fragmentación y cuerpos en proceso de integración. Cuerpos que transitan permanencias, procesos, tiempos y construcciones, que implican cuerpos de saber y cuerpos políticos.

Retomando la idea de los párrafos iniciales de estas palabras finales, en estos sentidos, en primer lugar a modo análisis articulador, el estudio da cuenta y permite visibilizar cómo los conceptos clásicos, generalizadores, universales o totalizadores no alcanzan para explicar, referir o analizar las complejidades, diversidades y heterogeneidades que caracterizan y particularizan a nuestra sociedad y sus formas de pensar, y por lo tanto las formas de saber, prácticas y discursos que en ella se producen. Los programas y las voces protagonista docentes nutren y enriquecen la letra del Plan, proponen y sostienen maneras de formularlo.

De algún modo la diversidad, la pluralidad, la complejidad y, a la vez, las particularidades, las singularidades que construyen y son construidas en esos marcos, implican y producen multiplicidad de sentidos posibles, todos ellos representados y situados en formas de organización discursivas, dando lugar a saberes y prácticas posibles, y evidentemente, necesarias a la luz de los requerimientos sostenidos en los diferentes trayectos. Todos ellos evidentemente necesarios, al menos en esta comunidad.

Ciertamente, un cuerpo que se construye, o una noción de cuerpo educado enclavado o integrado a la interculturalidad, a nuevas formas de expresar la sexualidad, a la intromisión de la tecnología o a la irrupción de la biotecnología, impone nuevas formas de pensarlo, de analizarlo. Todas ellas como parte de nociones posibles de integrarse y tensionarse, todas ellas sentidas y significadas en discursos, saberes y prácticas que las justifican y las hacen posible.

8.2. Recuperación de conclusiones de los trayectos discursivos

Allí donde muchos ven problemas aquí se relevan y observan particularidades distintivas, que permiten significar y dar sentido a nociones posibles, que hilvanan, traman y logran su coherencia en el marco de esas formas. Por ello, esto no implica contradicciones o imposibilidad de articulación, esto obliga a observar y analizar, repensar las formas de “coherentización” y articulación. Obliga a resignificar y construir sentidos, más significativos, en acuerdo con las nuevas realidades sociales y conceptuales.

De algún modo, este estudio rompe con alternativas de explicación y justificación discursiva unívoca, uniforme, invariable, inflexible y estática, supone transitar espacios, ideas y formas múltiples, dúctiles, dinámicas y posibles de formulación y variación, aunque ello resulte de difícil comprensión, y por lo tanto, compleja su visión y explicación. Y en ese marco, este estudio muestra, al interior de cada trayecto discursivo -biomédico, pedagógico y psicológico, disciplinar- matices, ambigüedades, contradicciones, y paradojas de sentidos.

8.2.1. Cuerpos sin voz, cuerpos fragmentados, cuerpos ideales, cuerpos regulados, cuerpos cadavéricos, cuerpos funcionales, cuerpos aspiracionales...

Dicho esto, y como forma concreta de recuperación de los elementos particulares señalados en los diferentes trayectos, y refiriéndonos al trayecto discursivo biomédico, se puede decir que si bien este trayecto da la posibilidad de pensar a las materias que lo integran como un bloque uniforme, lo es solo en parte. Se destacan y resaltan diferencias que por momentos transcurren sin constituirse como tales y en otros sobresalen como distintivas.

Conviven aquí nociones de cuerpo inmóvil y silenciado, y que progresivamente se intenta abandonar, aunque la perspectiva cadavérica sigue caracterizándolo como forma de organización de la anatomía, como forma tradicional. Esta forma, persiste aun en los programas aunque tensionada en los últimos años con una perspectiva claramente más funcional, relativa a requerimientos del orden de lo cotidiano.

Esa nueva forma de considerarlo evidencia las dificultades que persisten en la construcción de una forma disruptiva a la pauta homogeneizadora, normalizadora, que ha caracterizado a la asignatura en el tiempo, y que basada

en sus modelos ortopedistas y/o universales, organiza sus contenidos en torno a la comprensión de formas, propiedades y funciones. Con ello, prevalece como noción discursiva la de “un cuerpo” por sobre cuerpos posibles, sobre nociones de cuerpo posibles.

No obstante, agudizando la mirada se observan, a partir de este paraguas moderador inicial, al menos otras cuatro nociones de cuerpo educado posibles: cuerpo cadavérico o de la disección; cuerpo fragmentado o considerado por partes; cuerpo sin voz, nominado por otros, determinado desde lo que de él se ve, y de cómo se lo define; y, cuerpo de la función, ajustada y disponible para los requerimientos cotidianos.

Por otra parte, en cambio Fisiología Humana estructura sus discursos, saberes y prácticas, evidenciando un apego a la fisiología del ejercicio, por lo que plantea una noción de cuerpo pensada para el ejercicio, el deporte y la actividad física. Esa perspectiva guarda correspondencia con la perspectiva funcional e igualadora. A la vez, constituye un modo discursivo de regulación sobre el cuerpo, que excede sin tapujos el tratamiento orgánico, direccionando el abordaje fisiológico a esos fines.

Puede decirse que por ello, la fisiología humana deja de ser humana y se focaliza en tipo de abordaje que reduce el cuerpo a la dimensión de organismo. Postula un cuerpo aspiracional, sobre el cual se opera en términos de necesidades o modelo, modelo de cuerpo ideal. Esa noción se sostiene principalmente en requerimientos de orden productivo -deportivo, de clase, cultural, entre otros- y, bajo una justificación científicista dudosa, en consideraciones de laboratorio. Así se ata la noción principalmente a organizaciones esquemáticas y postulados próximos a la medición, aunque ahora valiéndose de otro tipo de enunciaciones. Se utiliza y expresa a partir de términos como “valoraciones” que, en principio, podrían cooperar en la construcción de una visión menos categórica. Sin embargo, el enfoque conserva el perfil categórico anterior caracterizado como normalizador, exacto y cuantitativo que, como se dijo, maquillado como científico, se sostiene por tradición.

En otras palabras, la medición como pauta de normalidad y de regulación se hace presente en este espacio. Conserva su presencia tal y como sucede desde su aplicación en el campo de la educación física.

En el caso de Fisiología Aplicada a la Educación Física emerge la jerarquización de aquello que en la materia anterior es una formulación general o mera intromisión. Prevalece la medición, el control minucioso de los rendimientos y las propuestas de valoración tanto en sus relaciones con la estructuración y la planificación para el aprovechamiento de las capacidades energéticas como en la regulación de la actividad. La estimulación del régimen de funcionamiento a partir de un adecuado manejo del gasto y la producción de esfuerzos, la dosis de ejercicios, jerarquizan el cuerpo, piensan y delinean un cuerpo y sus posibilidades. Producen nociones de cuerpo.

Ciertamente, aun cuando esta perspectiva pueda constituirse como una forma perfeccionada de jerarquización y normalización cuestionable resulta muy seductora dada la posibilidad de vincular los contenidos con prácticas de pronta y garantizada salida laboral como las requeridas en gimnasios, fitness, prácticas de rehabilitación cardiovascular o entrenamientos personalizado, entre otros, que por cierto dan cuenta de representaciones y demandas sociales al campo.

Las nociones de cuerpo educado suponen formas de conceptualización que implican relaciones de saber y discurso que exceden al propio campo y que de modo cierto, implican una redimensión del campo específico a partir de modos y requerimientos sociales. Así, el cuerpo se convierte en un objeto controlable, estabilizado, sobre el cual se puede intervenir y garantizar un resultado, una dirección, una forma, un comportamiento esperado, en respuesta a requerimientos sociales, técnicos o vinculares.

El cuerpo, y en este caso también por qué no decir los cuerpos, pueden ser educados enmarcados en una clasificación, una estandarización y tipos de jerarquización determinados a los que deben sujetarse. Lo normal, y lo anormal, emergen inmediatamente, es inevitable, es la razón de estas lógicas. Las preferencias, las inclusiones y las exclusiones: ser varón o mujer, ser atlético o sedentario, ser sano o insano, ser normal o anormal, ser hábil o inhábil, formas binarias que se pueden sostener cuando el saber es subsidiario de una perspectiva biomédica legitimada en prácticas de cuantificación, perspectiva de des-subjetivación que se vale de ello como herramienta principal. Por ello, la biometría como forma de aplicación de métodos

estadísticos y del cálculo en el estudio de los fenómenos biológicos es su sustento.

La cuantificación aquí permite definir quién no y quién sí, qué cuerpo sí y qué cuerpo no. Cuerpos definidos de forma precisa, organizados a partir de movimientos delimitados y, por consiguiente, disponibles para ser controlados. Cuerpos de carácter inequívocamente unívoco.

Como se puede ver, este trayecto discursivo supone convivencias, tensiones, re-significaciones y, a la vez, disparidades. Entre otras razones, esto también sucede porque conviven discursos y prácticas en donde, por un lado, la anatomía funcional comienza a incluir como parte de sus temas el orden cotidiano y en un tipo de funcionalidad del cuerpo vinculada a ello -que aunque podría ser un tema en cuestión implica una variación sustantiva- pero, por otro lado, no es menos cierto que desde los tratamientos de orden fisiológico se omiten abordajes y temas las emociones, la experiencia, el movimiento, las sensaciones de uno mismo y con relación a los otros que, sin dudas, forman parte de los análisis y saberes necesarios desde un orden biológico.

Referir a partes, funciones, valoraciones persiste como forma suficiente para explicar el cuerpo desde este trayecto discursivo.

8.2.2. Cuerpos historizados, cuerpos intervenidos, cuerpos diversos, cuerpos inanimados, cuerpos géneros, cuerpos escolares, cuerpos cybor, cuerpos políticos, cuerpos sexuados...

Por otra parte, no menos nutridas y variadas son las nociones de cuerpo educado presentes en el trayecto discursivo pedagógico y psicológico. Como se señaló en el capítulo respectivo, la educación requiere de certezas que den lugar a intervenciones decisivas, positivas, efectivas.

En ese sentido, una perspectiva posible sería la de integrar y articular las nociones, en una noción de “cuerpo posible” de modo de garantizarlo. El plan, los programas, las prácticas, los saberes y los discursos, se puede decir que, en tanto no lo prohíbe, permite o habilita un tipo de noción de cuerpo educado que pone en sintonía a esos “cuerpos posibles”, aun cuando esa noción sea construida desde la diversidad, la pluralidad, desde la inscripción de cuerpos historizados sometidos a tensiones. Tensiones que, por otra parte, también responden a ídoles muy diferentes como las propias de la identidad, su construcción y la socialización; las representaciones sociales y sus

requerimientos e imposiciones; las subjetividades y las racionalidades; la inclusión, la exclusión y el orden social; la normalidad y la desviación; la solidaridad, la individualidad y la conciencia colectiva; los preceptos normativos, la conformidad y la anomia; la pobreza, la exclusión, la polarización y la fragmentación; el estado y la nación. Todo ello se hace presente en el cuerpo, en los cuerpos. Es inevitablemente vivido en el cuerpo, inscripto en los cuerpos a partir del orden cotidiano, de las prácticas.

Como ya se sostuvo, no es lo mismo pensar un contenido, un saber, una práctica, no es lo mismo educar desde discursos estáticos que considerarlos insertos en un contexto que los sitúa, los revela, los somete a tensiones y cambios. El cuerpo da lugar a que se lo considere desde una perspectiva sin habilitar otras y a la vez desde muchas sin dejar de considerar una en particular.

Evidentemente, pensar el saber, las prácticas y los discursos como prácticas sociales, y pensar el cuerpo educado como parte de éstas, admite reconocer en ellas un carácter dinámico, de estabilidad y de variación logrado y producido desde los sentidos y usos de los actores y las actrices, del significado que les asignan y sancionan en tanto actores y actrices de la sociedad.

Sin duda, esa forma de construcción y significación sitúa a actores, actrices y las instituciones en el rol de protagonistas. Por ello, un cuerpo en esta dimensión cobra otra dimensión. Así su función, su rol, su sentido, su posibilidad de construcción ya no podría ser la misma.

Pensar las identidades sociales y culturales, abordar las diferencias y la diversidad, significar la singularidad, habilitar y validar la sexualidad y la subjetividad para referir a la desigualdad y la opresión, la genitalidad y la sexualidad pensadas en términos temporales, vinculares y sociales, y a la vez, las configuraciones vinculares y la producción de subjetividad, lo determinante y lo indeterminado, la diferenciación generacional, la transmisión de significaciones, los vínculos y los anudamientos intersubjetivos, implica recuperar múltiples dimensiones referidas en orden a un cuerpo diferente al cuerpo biomédico hegemónico y tradicional. A ello se debe sumar la posibilidad de poner en cuestión las creencias familiares y el valor identificador de estas, sin lugar a duda, asuntos necesarios si de educación y del cuerpo se trata.

Historizar al cuerpo y las nociones de cuerpo a partir de considerar la sociedad y el estado, observando su presencia y contextualizado desde el medioevo a la modernidad; considerar el proceso de escolarización; el currículum y las prácticas escolares, y con ello los cuerpos escolares, las normas, saberes y prácticas que diseñan pedagógicamente los cuerpos y las jerarquizaciones junto a las relaciones de poder, las culturas escolares, los cuerpos escolares, los cuerpos sociales, los cuerpos políticos, historizados e “historizables; la construcción de los estados y las identidades nacionales, la configuración de los sistemas educativos nacionales y la consolidación de la escuela moderna y con ella la laicidad, la obligatoriedad y la gratuidad; tensionar la educación en la formación del ciudadano, debatir la idea de patriota; la sistematización y fragmentación de los sistemas educativos nacionales, ofrece otra perspectiva, permite lograr otra dimensión. Todo ello referencia y evidencia miradas y concepciones políticas y sociales que configuran los cuerpos, que piensan el cuerpo, que producen sentidos y significados bien diferenciados en cada etapa y sociedad.

Bien podría tomarse las nociones de cuerpo educado entendidas en términos de cuerpo inanimado y cuerpo animado, considerar una concepción religiosa del cuerpo y del movimiento corporal, cuerpo y movimiento generados por un discurso divino, en donde tanto la dimensión del tiempo como la del espacio de los cuerpos tienen explicaciones naturales. O considerar el cuerpo intervenido, la corporalidad, el cuerpo *cybor*, el cuerpo desprejuiciado que tantas formas posibles muestra en relación a las prácticas y los saberes de la educación física.

Todos ellos son cuerpos posibles de ser pensados y enunciados, todos ellos implican diferentes formas. Todos ellos están presentes en esta construcción discursiva caracterizada por un modo de circulación abierta, distintiva, diversa que encuentra posibilidades de integración en perspectiva de las ciencias sociales en tanto son producidas y exigidas por los actores que las habitan pero que a la vez evidencia tensiones, superposiciones, diferencias y distancias posibles entre ellos.

Como se señaló al abordar este trayecto, aun cuando los discursos hegemónicos tiendan a rigidizar y determinar con precisión cada parte, cada tramo, cada saber, cada conocimiento, cada discurso, aun cuando esos

discursos pretendan sostenerse en supuestas esencialidades configuradoras de los mismos, queda claro en este trayecto, por sobre otros, que las fronteras, los supuestos límites del saber y de estas formaciones discursivas son sobretodo contornos porosos, permeables, inasibles que dan lugar a préstamos y resignificaciones permanentes, claramente evidenciadas en las formulaciones y reiteraciones presentes en los programas, tanto en lo relativo a sus fundamentos como en sus contenidos.

8.2.3. Cuerpos disponibles, cuerpos sensibles, cuerpos investigados, cuerpos plurales, cuerpos objeto, cuerpos acrobáticos, cuerpos tutelados, cuerpos para su uso social, cuerpos problema, cuerpos estéticos...

He aquí, en el trayecto discursivo disciplinar, nociones de cuerpo educado construidas en distintos entramados. Quizás el más visible desde los primeros años es la de cuerpos vinculados a las relaciones con el juego, la gimnasia y el deporte, entendidos como recortes de la cultura. Desde la misma perspectiva, se postulan cuerpos disponibles requeridos desde el orden deportivo; cuerpos sabidos y cuerpos conocidos, cuerpos de la lógica educativa escolar, cuerpos para el uso social, cuerpos educados desde una construcción normativa y/o legal, cuerpos tutelados o amparados y protegidos por discursos logrados en otras disciplinas traspuestos de forma directa a la educación física; cuerpos educados desde el aprendizaje motor, cuerpos educados desde la praxiología motriz y cuerpos de la sociomotricidad.

El grado de diversidad y heterogeneidad es amplio, variado y complejo, entrelaza y conjuga maneras y prácticas distintas, por momentos ininteligibles. Complejo en sí mismo por las particularidades que evidencia -considerar el caso de los “Ejes”, por ejemplo-, también si se consideran las distintas formas que adquieren tanto en las llamadas clases teóricas como en las llamadas clases prácticas. Inclusive si lo analizamos a partir de las diferencias que se observan cuando se consideran y comparan en el trayecto desde las asignaturas Educación Física y Teoría de la Educación Física, organizadas de manera distintas, mostrando otras características y posibilidades.

Más complejo y diverso aún aquí, si se considera que en el trayecto, y al interior de las asignaturas del trayecto, conviven saberes, prácticas y discursos que dan lugar a distintas nociones de cuerpo educado que responden tanto a

formas reguladas, fijas e invariables como a formas más dinámicas, variables, inestables, o con mayor o menor capacidad adaptativa a los desenvolvimientos y los requerimientos sociales, dando cuenta así de un grado de flexibilidad no imaginado. Todo ello sin que necesariamente sea coincidente la perspectiva de las llamadas “clases teóricas” con respecto a la de las llamadas “clases prácticas”. En síntesis, una perspectiva ciertamente versátil, que claramente reconoce las diferencias entre pensar a la educación física como, por ejemplo, una práctica vinculada a la salud y una práctica vinculada al ocio, y, a la vez, una práctica social.

8.3. Mirada y análisis desde una perspectiva transversal

8.3.1. Pluralidad construida desde singularidades

En este sentido, si la pregunta fuera: ¿por qué en la formación superior en educación física en la UNLP conviven concepciones de cuerpos plurales? Podrían al menos decirse dos cosas: la primera, la educación física en tanto práctica social da lugar a estas posibilidades y, la segunda, las formas de pensar las relaciones con el saber, el conocimiento y las disciplinas con las que se vincula e integra, y por consiguiente, sus maneras de pensar el cuerpo, implican formas de relación que conllevan articulaciones, transformaciones, resignificaciones.

Sobre la primera, las prácticas sociales transforman, perecen, adaptan, producen. De ningún modo una práctica social es algo estable y permanente. Por ello, pensar a la Educación Física como práctica social, y por lo tanto a las nociones de cuerpo educado del mismo modo, implica pensar una disciplina que contiene nociones de cuerpo educado inestables y a la vez regulares, enunciables aunque variables, conceptualizables y variadas. Pensar a la educación física como una práctica social implica reconocer y validar una disciplina que no es hoy lo que fue ayer, así como mañana no necesariamente será lo que es hoy. Admite un desarrollo permanente, admite procesos, en ocasiones en continuidad, otras veces imponiendo rupturas, saltos, pausas. Muchas otras trayendo formas que arrastran saberes y componentes, nociones y pautas que encuentran o han encontrado allí sentido.

Pensar nociones de cuerpo educado tan disímiles, y a la vez significadas y pretendidas es sin duda algo que caracteriza, algo que da cuenta de una particularidad, no posible de ser entendida o aceptada en un orden binario,

menos aún en una perspectiva rígida, o rigidizada, lineal y secuencial desde el discurso o las prácticas. No posible de encastrar en preformas, en formas determinadas previamente.

Dicho esto, la segunda cosa a decir, en cuanto a las relaciones de la disciplina educación física con otras disciplinas que habitan e integran los trayectos desde las distintas asignaturas, visibles en los programas y, principalmente, desde las voces de los y las docentes es, precisamente, que esas relaciones son posibles en distintas y variadas formas. Formas que cobran sentido y se significan a la luz de las interpretaciones y requerimientos de las disciplinas que las abordan y que se valen de ellas, logrando así su reconocimiento.

8.3.2. Noción de cuerpo y nociones de cuerpos educados. El cuerpo ideal y el cuerpo real.

Ciertamente la disciplina educación física de la UNLP ha optado por inscribirse en el campo de las ciencias sociales, sin por ello desentenderse de relaciones que por tradición ha tenido con el campo de las ciencias exactas y naturales. Esta vieja relación, que por tradición ha tenido, forma parte de muchas de las formas que los saberes, prácticas y discursos de la educación física contienen. De hecho muchas de las razones de su justificación como disciplina escolar, y también como práctica profesional fuera de la escuela, se han construido a partir de esa vieja relación y tradición. Si integración y pertenencia al campo de las ciencias sociales le ha otorgado nuevas posibilidades de significación y problematización. Actualmente, sus categorías y fundamentos se encuentran en un punto de revisión y sus modos de relación con otras disciplinas también. En ese marco, bien podrían prevalecer las formas tradicionales, lineales, de causa-efecto y categorías producidas desde esa matriz, sin embargo otras perspectivas han venido a tensionarlas y la colocan –aunque también ella se coloca a partir de sus protagonistas- en un espacio diferente, más complejo, menos explicado, plagado de sentidos y significados que cobran dimensión y amplifican sus formas.

Por ello, pueden observarse variadas y múltiples maneras de relación con el saber, las prácticas y los discursos, con las disciplinas y lo que ellas contienen. Una relación que se evidencia en el estudio, quizás la más intensa por mucho tiempo, es la que se organiza y significa apegada a las lógicas y construcciones logradas en las disciplinas que las formulan, ingresando a la educación física

como un producto externo a ella, provocando un tipo de integración que es posible en tanto aplicación directa, tal y como si se siguiera un formato técnico, o de técnica para. En este grupo podrían ubicarse alguna de las nociones funcionales, donde el cuerpo es tomado como un objeto que se utiliza para estar al servicio, estar disponible, para acceder a una práctica. El cuerpo como un objeto e instrumento a la vez. De todas las nociones observadas, quizás la de mayor impacto en el tiempo, sostenida en lógicas que exceden a una disciplina en particular.

También, puede observarse como la educación física confronta con otras disciplinas -la biomecánica, la pedagogía, la economía, la política- y, en consecuencia, construye discursos en oposición a ellas, negando sentidos o imprimiendo tipos de significación que desplazan -en realidad intentan desplazar- sus construcciones históricas. Estas formas conllevan la dificultad de no lograr anclaje en el espacio de las prácticas. Sus discursos resultan novedosos aunque abstractos, o a los menos desenvueltos en niveles de abstracción que progresiva y lentamente los conducen hacia la forma anterior, hacia una forma técnica en tanto discurso de justificación.

De algún modo estas dos primeras nociones de cuerpo parecen responder a formas tuteladas, según el caso, protegidas por un discurso parcialmente filosófico, por partes culturalista o incompletamente psicoanalítico, que ubica al cuerpo en una perspectiva distante, ajena, un cuerpo propio de la ajenidad; otras veces auxiliado por análisis biométricos, apoyado en requerimientos productivos, económico y políticos que aproximan ese cuerpo a una noción de rendimiento o a un tipo de acción propia de la modernidad, enlazada a un modelo capitalista del cuerpo. Modelo que lo pondera, revela o valora por su uso, enmarcado de manera directa en construcciones deportivas o del rendimiento. Mediado por expresiones de disponibilidad logradas desde el trabajo o la ejercitación gímnica. Otras veces amparado en temporalidades de tanta actualidad que lo imponen, desde sustentos sociológicos o pedagógicos, como un cuerpo demandado y requerido por su adaptabilidad, por su novedad, por su potencialidad, un carácter de algún modo diverso. Siempre como una noción de cuerpo y cuerpos pensados por otros, sin ser cuerpo sino materia encarnada por otros. Disciplinas, discursos que encarnan esas nociones de cuerpo, que lo tutelan o lo utilizan discursivamente, que refieren a esos cuerpos

como si pudieran narrarlo y describirlo de forma completa, y fundamentalmente desde una perspectiva aplicada *sobre* él.

Otra forma de relación es la estructurada desde la escuela, y en ellas los acuerdos sociales logrados a partir de pensar el cuerpo como una construcción social. Quizás, de todas, la más lograda en las últimas décadas, aunque ciertamente construida desde pocos saberes y discursos, podría decirse desde una mirada por partes culturalista que rescata desde los contenidos lo que la sociedad entiende como significativo, sin poner en cuestión el proceso ni las redes sociales, ni el pensamiento hegemónico que caracteriza a esas construcciones que le dan esa significación.

Otra forma de relación es la que evidencia el apego al mercado y las lógicas de mercado, significando cuerpos determinados y moldeados desde una noción “aspiracional” que en su construcción responde a ideales o modelos que progresivamente ingresan en las representaciones desde la casa, desde la escuela, desde los medios de comunicación, desde el trabajo, manteniendo allí esta posición de predominio de lo externo sobre los cuerpos.

Otra forma, la más claramente reflejada en el caso de la formación en la UNLP, emerge desde la posibilidad de habilitar un entramado tan diverso como protagonistas y perspectivas lo habiten, aportando cada perspectiva la posibilidad de ver el cuerpo desde un punto de vista, observado desde muy distintos puntos posibles, desde tanto puntos como miradas pueden ser posibles, engramando y vinculando de forma distinta cada cuerpo, construyendo nociones de cuerpo a partir del sentido que lo significa. Por ello, las nociones aquí rompen la linealidad, rompen la lógica de la sucesión y de un tipo de complejidad predeterminada, controlable, significándose en tanto complejas en sí mismas, que suponen y plantean relaciones de continuidad y discontinuidad, semejanzas y diferencias dadas a partir de usos, préstamos, resignificaciones.

Este orden va a acompañado de nociones de cuerpo educado que aún si no fueran consideradas en términos históricos dan cuenta de un cuerpo histórico, historizado e historizable. Cuerpo histórico que permite ver ese proceso de usos, préstamos y resignificaciones en el proceso mismo implementación y desde las diferentes formas que los programas evidencian en cuanto a modificaciones, reiteraciones, puntos en común, diferencias, interrupciones,

préstamos, exclusiones. Proceso de usos, prestamos y resignificaciones con sentido en la formación.

Por otra parte, en los programas de las materias que forman parte de los distintos trayectos el cuerpo se hace presente en muchos casos de forma explícita, en otros se hace presente de manera implícita. Estas formas implican procesos, transformaciones, permanencias, adecuaciones, relaciones de dependencia, construcciones particulares. Todas formas que al situarse en un proceso imponen un cuerpo histórico e historizable, que se vincula con otros saberes, en ocasiones resultado de ellos en otras oportunidades dando lugar a su emergencia.

He aquí otra particularidad, un cuerpo textualizado, por lo tanto convertido a la vez por los textos que lo presentan y sitúan. Cuerpo que requiere de un cuerpo anterior, cuerpo que fue pensado y que produjo a este, que a la vez dará lugar a otros. Cuerpo situado, cuerpo en relación, cuerpo unido, cuerpo.

8.3.3. Ejes de análisis en la formación superior en educación física en la UNLP

En este punto de cierre, se podrían presentar numerosos conceptos que, a modo de ejes organizadores, sin duda, permitirían sostener las nociones de cuerpo educado en tensión y problematizarlos, por razones de focalización y también de modo de dar lugar a esas tensiones, sin que ello implique agotar el debate o reducirlo a estos conceptos, se presentan aquí cuatro de ellos. En todos los casos, conceptos o ejes de diferente dimensión y significación, dando cuenta de algunas de las múltiples alternativas y niveles de análisis posibles:

Otredad

El término Otro es un término técnico utilizado en muchas disciplinas, podemos mencionar a la filosofía, la antropología, la sociología y la psicología, entre otras y, quizás en parte por ello, se hace presente en los distintos trayectos analizados. Su uso está relacionado a temas como identidad, subjetividad, términos que implican considerar algo, en general siempre como algo diferente, algo que no refiere a uno mismo, aunque sin embargo ese otro también puede explicar a uno mismo, sea por sus diferencias, por sus particularidades, por sus distinciones, por sus parecidos. La noción de otredad forma parte de la comprensión de una persona. La noción de otredad está muy ligada a las identidades y ayuda a distinguir entre lo cercano, lo familiar, y lo lejano, entre lo

cierto y lo incierto. Aquí emergen con más regularidad y visibilidad elementos, características y particularidades que imponen identidades, que dan cuenta de esas formas distintivas, características y constituyentes de las sociedades, los grupos, las personas y los sujetos, con independencia de las categorías o términos que se usen para referir a ellos. Se impone la idea de conocerse, de conocer el cuerpo de los otros para conocerse, se observan las coincidencias y las diferencias. Se estudia y analiza en detalle las referencias y los tratamientos dados a conceptos como género, sexualidad, identificación, placer, deseo, las normas, la alteridad, clase, etnia y raza, el lenguaje, el otro como distinto, el otro como diverso, dando lugar a tipos de otredad presentes y referenciadas en las distintas asignaturas. Así la filosofía, la sociología, la historia, la psicología evolutiva, las educación física (1-5), la anatomía funcional, la fisiología humana, las teoría de la educación física (1-4), asumen y amplían, junto a otras asignaturas de los diferentes trayectos, particularidades y especificidades del saber que transmiten dando lugar a una noción de otredad amplia y presente.

Tecnología

La formación claramente da lugar a diferentes niveles de relación y de tensión entre el cuerpo, las nociones de cuerpo, y diferentes formas y usos con respecto a la tecnología y las nuevas tecnologías. El tratamiento que la tecnología logra en algunas asignaturas es por cierto en algún sentido vago o incipiente y en otras simplemente distinto. Por momentos parecería instalarse como un tema significativo, y a problematizar, de hecho en Teoría de la Educación Física 4 claramente está inscripta como problema, aun cuando su tratamiento no logra centralidad, quedando casi en un nivel de mera enunciación. En otras asignaturas como podría ser el caso de Filosofía se puede observar su potencialidad en tanto tema en cuestión. Los cuerpos intervenidos, los cuerpos cyborg, la tecnología al servicio del cuerpo... En asignaturas específicas de la disciplina, como las Educación Física (1-5) y las Teoría de la Educación Física (1-4) -y podrían incluirse aquí, a pesar de ubicarse en otro trayecto discursivo, la Fisiología Aplicada a la Educación Física y la Anatomía Funcional- se valen de ella como instrumento para la determinación de valoraciones o las evaluaciones propias de las prácticas deportivas o las vinculadas a la actividad física o bien como herramientas, en el sentido de uso de aparatología disponible para la organización y el tratamiento

de temas de clase. Lejos está aún la educación física, al menos en la instancia de formación, de pensar a la tecnología como una realidad que determina y modifica la vida, y por lo tanto los cuerpos y las nociones de cuerpo, con efectos prácticos, en las prácticas y en el saber. En las primeras su formulación como problema puede dar lugar a revisiones de significación, en las últimas su reducción a instrumento de uso implicaría desconocer muchos de los sentidos sociales que tiene y, consecuentemente, desconocer las modificaciones que ello genera en el orden cotidiano o bien en las significaciones de un cuerpo que se construye con ella. Efectos que requieren e implican la revisión de las formas de pensar la educación y los problemas educativos.

El siglo XXI impondrá en este sentido innumerables desafíos. El cuerpo esqueleto, los cuerpos intervenidos, las experiencias con y desde el cuerpo inscriptas en las nuevas tecnologías, cuerpos emotivos, las prácticas urbanas vinculadas.

Salud

Como pudo verse en el estudio, este eje ha marcado a la educación física argentina a lo largo del tiempo, principalmente en los centros de formación tradicionales. La Educación Física en la UNLP emergió desde sus inicios con una perspectiva en algún sentido distinta aunque, y fundamentalmente, en la década de los '90 transitó colisionando o provocando tensiones con esta perspectiva que ciertamente dio lugar a posiciones de tensión y de mutua exclusión. El distanciamiento provocado con las ciencias exactas y naturales a favor de las ciencias sociales, y la opción por estas, extremada desde el punto vista discursivo, jugó un papel central que, si bien en el orden político parecía provechoso, implicó una negación de saberes en cierto modo improductiva. Sin embargo, en el Plan, la presentación de esta tensión y la enunciación de una opción por las ciencias sociales, matizan las formas de relación y permiten la convivencia de perspectivas, desde las que se presentan formas diferenciadas. Ciertamente las nociones de cuerpo de las ciencias naturales y las ciencias sociales son bien diferentes, colisionan a partir de sostenerse y proponer prácticas, saberes y discursos distintos. No es lo mismo pensar o sostener un cuerpo educado como cuerpo dado que como cuerpo construido o a construir. Sin embargo, en cada perspectiva conviven saberes que resignificados nutren y matizan las nociones.

La opción tomada resulta sustantiva pues abre nuevos caminos y explica permite amplificar y precisar formas y nociones de cuerpo y de vivir en sociedad. La perspectiva de las ciencias sociales permiten articular y tensionar provechosamente las diversidades que en cada disciplina se construyen.

Ciertamente, es más cercana, más ventajosa, en términos de construcción y comprensión, la posibilidad de pensar el organismo desde las ciencias sociales que la naturalización del cuerpo propuesta por buena parte de la perspectiva tradicionalmente ubicada en la ciencias exactas y naturales. Nociones de cuerpo funcional, cuerpo aspiracional, uso social del cuerpo junto a nociones de identidades corporales, diversidades corporales o cuerpos historizados se vinculan e integran de modo potencial, potenciándolos, y dando lugar a su concreción.

Instituciones y contextos de intervención. Lo interesante de pensar en estos términos no está relacionado con su presencia nominal en la formación, y en los trayectos, sino en el valor de recuperar la intervención en la diversidad de instituciones y contextos en los que la educación física se desarrolla, y a partir de ello sus discursos, sus saberes y sus prácticas como parte de lo que produce. La educación física, apegada a las instituciones educativas escolares, logró el reconocimiento como disciplina escolar, sin embargo su desenvolvimiento excede ese marco. La escuela marca a fuego el Plan 2000. La transformación educativa de los '90 está ampliamente reflejada en los términos, la organización y los contenidos aunque también surgen, quizás como reflejo de una inevitable acción preparatoria, algunas formulaciones y conceptos que en el tiempo, a lo largo de los 17 años abordados desde el estudio, abren nuevas posibilidades de discursos, saberes y prácticas.

Las normas exceden el campo pedagógico escolar, las prácticas desbordan los discursos tradicionales que suprimen todo aquello que no sea juego, gimnasia y deporte -o bien que no pueda ser integrado a ellos-. Los materiales, la indumentaria y la tecnología transforman los cuerpos y las nociones de cuerpo. Las prácticas en los contextos urbanos, las prácticas de los adultos mayores, los deportes alternativos cobran dimensión y volumen, robustecen las nociones de cuerpos educados, desbordan a las escuelas y también las nutren pues esos cuerpos forman a la vez, directa o indirectamente, a la vez de las

escuelas. Todo ello territorio de la educación física o al menos de la intervención profesional.

Referencias Bibliográficas

- Aisenstein, A. (1995) *Curriculum presente. Ciencia ausente. Tomo IV. El modelo didáctico en educación física: entre la escuela y la formación docente*, Serie Flacso, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Aisenstein, A. (2003) “El currículo de Educación Física en Argentina. Una mirada retrospectiva de la escolarización del cuerpo”, en: *Revista Educación y Pedagogía*, Facultad de Educación, Vol. XV N°37, Universidad de Antioquia, Medellín.
- Barrancos, D., Guy N. y Valobra A. (2014) *Moralidades y comportamientos sexuales. Argentina 1880-2011*, Editorial Biblos, Buenos Aires.
- Bourdieu, P. (1999) “¿Cómo se puede ser deportista?”, en: *Sociología y Cultura*, Grijalbo, México, DF.
- Cachorro G., Scarnatto M., César R., Díaz Larrañaga N. y Villagrán J. (2009) *Educación Física: cultura escolar y cultura universitaria*, Editado por Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, La Plata.
- Cachorro, G. (compilador) (2013) *Ciudad y prácticas corporales*, Serie Estudios e Investigaciones, Editorial de la Universidad de La Plata (EduLP), La Plata.
- Cachorro, G. (2017) *Cuerpos, espacios y movimientos. Prácticas de transformación y repetición*, Prometeo Libros, CABA.
- Castro, E. (2005) *El vocabulario de Mitchel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*, Prometeo, Buenos Aires.
- Cena, M., García, A. y Tullisse, L. (2012). *De nombres propios, lugares e identidades. Tres miradas sobre la historia del Instituto Provincial de Educación Física. 1946 -2012. IPEF Córdoba*, Talleres Gráficos Corintios, Córdoba.
- Cena, M. y Scharagrodsky, P. (2015) “Circulación, transmisión y recepción de la propuesta educativa de Romero Brest en Córdoba, Argentina en las primeras décadas del siglo XX”, Ponencia en: 11° Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, DEF, FaHCE-UNLP, La Plata, en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7367/ev.7367.pdf
- Centurión, S. (1997) *Educación Física y Universidad. Formación y Práctica. Un camino entre el Oficio y la Profesión*. Editorial para la Fundación Universidad Nacional de Río Cuarto, Río Cuarto.
- Citro, S. (coord.) (2010) *Cuerpos plurales. Antropología de y desde los cuerpos*, Editorial Biblos, Buenos Aires.

- Crisorio, R. (2015) Entrada: "Educación corporal", en: Carballo, C. (Coordinador) (2015) *Diccionario crítico de la educación física académica. Rastreo y análisis de los debates y tensiones en el campo académico de la educación física en argentina*, Prometeo Libros, Buenos Aires.
- Díaz Barriga, A. (1991) *Didáctica y Curriculum*, Nuevomar, México.
- Ferrater Mora, J. (1964) *Diccionario de Filosofía*, Tomo I A-K, Quinta Edición, pág. 472-475, Editorial Sudamericana, Montecasino.
- Figuen, M. A. y Aisenstein, Á. (2016) "Diseño de sujetos morales, sanos y patriotas. Formación de profesores de Educación Física. Argentina, 1938-1967", en: *Pedagogía y Saberes*. N° 44, pp.9-20, Colombia.
- Galak, E. (2009) "El cuerpo de las prácticas corporales", en: *Educación Física. Estudios Críticos en Educación Física*, pp.271-284, Al Margen, La Plata.
- García, A. (2001) "Creación del IPEF de Córdoba y validación nacional de sus títulos", Tesis de Licenciatura Especial en Educación Física, FCH, UNRC, en: <https://ansenuza.unc.edu.ar/comunidades/handle/11086.1/215?show=full>
- García, A. (2006). "Creación del IPEF de Córdoba. Antecedentes, apertura y primeros años de funcionamiento", en: Rozendgardt, R., (coord.) *Apuntes de Historia para profesores de Educación Física*, Editorial Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Giles M., Molina V. y Kreusdburg Molina R. (2003) "Educación Física y formación profesional", en: Bracht, V y Crisorio, R (comps.) *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*, Ediciones Al Margen, La Plata.
- Gómez, P. N. y Ruiz, M. A. (2013) "Metamorfosis: El caso del Profesorado Universitario de Educación Física de la Unlu"K, en: *Actas X Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Gonzales de Álvarez, M. L. (s/f a). "La formación de profesores universitarios de educación física en la UNT. Criterios del Prof. Enrique Carlos Romero Brest en 1958", Mimeo.
- Gonzales de Álvarez, M. L. (s/f b) "Instituto de educación física de la UNT primeros tiempos de la formación de profesores en la Universidad (1953/1959)", Mimeo.

- Gonzales de Álvarez, M. L. (2012) "Instituto de Educación Física de la Universidad Nacional de Tucumán. La institución universitaria argentina abre las puertas a la formación del profesorado de Educación Física", en: Gonzales de Álvarez (Comp.) *La Educación Física en Latinoamérica. Orígenes y trayectorias de la formación de profesores*, EDUNT, Tucumán.
- Iuliano, R. M. y Pinedo, J. (2015) "Discurso", en: Carballo, C. (Coordinador), 2015, *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica. Rastreo y análisis de los debates y tensiones en el campo académico de la educación física en Argentina*, Prometeo Libros, Buenos Aires.
- Laplanche, J. (1987) *Fundamentos para el Psicoanálisis. La seducción originaria*, Amorrortu, Buenos Aires.
- Le Breton, D. (1990) *Antropología del cuerpo y modernidad*, Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires.
- Le Breton, D. (2002) *Sociología del cuerpo*, Nueva Visión, Buenos Aires.
- Levoratti, A. (2017) *Configuraciones de la formación de los profesores en educación física. Actores y sentidos en disputa en instituciones de educación superior en la provincia de Buenos Aires (Argentina, 1990-2015)*, Tesis de Doctorado con mención en Ciencias Sociales y Humanas, Universidad Nacional de Quilmes.
- Morgade, G. (2008) "Educación, sexualidades, genero: tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un campo en construcción" en: Morgade, G y Alonso, G (comp.). *Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la normalidad a la disidencia*, Paidós, Buenos Aires.
- Paso, M. y Garatte, L. (2011) "Pedagogía y Teoría Pedagógica de la Educación Física: física: aportes de enfoques críticos y poscríticos para la formación docente", Ponencia en: *VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas*, La Plata, Disponible en: <http://ecpuna.fahce.unlp.edu.ar/actas/Paso-Monica/view>
- Palamidessi, M. I. (1996) "La Producción del 'maestro constructivista' en el proceso curricular", en *Revista Educação e Realidade*, pág 192-213, Buenos Aires.
- Parlebas, P. (2001) *Juegos, deportes y sociedad. Léxico de praxiología motriz*, Editorial Paidotribo, Barcelona.

- Rauch, A. (1985) *El cuerpo en la Educación Física*, Serie Los nuevos problemas educativos, Kapeluz, Biblioteca de Cultura Pedagógica, Buenos Aires.
- Ron, O. (2003) "El campo de la Educación Física: Constitución, Saber, Rasgos" en: Bracht, V y Crisorio, R (comps.) *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*K, Ediciones Al Margen, La Plata.
- Rozengardt, R. (2006) Pensar las prácticas de formación de profesores en Educación Física. *Revista Educación Física y deporte*. Vol. 25, N°2, Universidad de Antioquía, Colombia.
- Ron, O. y Fernández, M. (Coordinadores) (2017) *(En) tramado: educación física y formación docente universitaria. Prácticas pedagógicas, trayectorias educativas y articulaciones curriculares*, CRUB, UNCo, Archivo digital Eduardo Hugo López Ediciones, San Carlos de Bariloche.
- Rozengardt, R. (2012) "La formación docente en Educación Física", en: Rozengardt, R y Acosta, F (Comp.). *Historia de la Educación Física y sus instituciones: continuidades y rupturas*, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Boaventura de Sousa, S. (2009) "Nuestra América .Reinventando un paradigma subalterno de reconocimiento y redistribución", acápite "Las globalizaciones contra-hegemónicas", en: *Una epistemología del Sur*, siglo XXI, Buenos Aires.
- Saraví, J. R. (1995) "Hacia una Educación Física no sexista", en: *Revista Educación Física y Ciencia*, N° Cero. DEF, FaHCE, UNLP, La Plata.
- Saraví, J. R. (2017) *Jóvenes, prácticas corporales urbanas y tiempo libre. Una mirada desde el skate*, Colección Las juventudes argentinas hoy: tendencias, perspectivas, debates, Grupo Editor Universitario, CABA.
- Saraví Riviere, J. (1998) *Aportes para una historia de la Educación Física 1900 a 1945*, IEFN°1, Buenos Aires.
- Scharagrodsky, P. (1995) "Entrevista al Profesor Ricardo Crisorio", en: *Revista Educación Física y Ciencia*, 1(0), UNLP, La Plata.
- Scharagrodsky, P. (2007) "El cuerpo en la escuela", en: *Pedagogía, Las ciencias en el mundo contemporáneo*, Programa de Capacitación Multimedial, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, Presidencia de la Nación.
- Scharagrodsky, P. (2011) "La construcción de la educación física escolar en las Argentina. Tensiones, conflictos y disputas con la matriz militar en las primeras

décadas del siglo XX”, en: Scharagrodsky, P. (comp.) *La invención del “homo gymnasticus”. Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente*, pp. 441-476, Prometeo Libros, Buenos Aires.

Scharagrodsky, P. (2013) “Normalismo, ‘cultura física’ y gimnasia en la Argentina a finales del siglo XIX”, en: Cachorro, G. y Cambor, E. (Coordinadores) *Educación Física & Ciencia. Abordajes desde la Pluralidad*, Biblos, Buenos Aires.

Scharagrodsky, P. (2014) “Dime cómo te mueves y te diré cuál es tu “sexo”: discurso médico, educación física y diferencia sexual a fines del siglo XIX y principios del siglo XX, en Barrancosa, D., Guy N. y Valobra A. (2014) *Moralidades y comportamientos sexuales. Argentina 1880-2011*, Editorial Biblos, Buenos Aires.

Scharagrodsky, P. (2014) “El discurso médico y su relación con la invención del oficio de ‘educador físico’: entre la heteronomía solapada y la autonomía vigilada (Argentina 1901 -1931)”, en: Scharagrodsky, P. (Compilador), *Miradas Médicas sobre la cultura física en Argentina 1880-1970*, Prometeo Libros, CABA.

Scharagrodsky, P. (2015) “Los arquitectos corporales en Educación Física y los Deportes: Entre fichas, saberes y oficios (Argentina primera mitad del siglo XX)”, en: *Trabajos y Comunicaciones*, Dossier, N° 42.

http://www.memoriafahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6906/pr.6906.pdf

Simoy, M. S. (2010) “Las asignaturas Educación Física: ¿Qué cuerpo proponen?”, (En línea) Trabajo presentado en: *VI Jornadas de Sociología de la UNLP*, FaHCE-UNLP, La Plata.

Simoy, M. S. (2017) “Análisis de los planes de estudios a la luz de la formación universitaria. Alcances, funciones y potencialidades”, en: Achucarro S., Hernández N. y Di Domizio D. (coordinadores) *Educación Física. Teorías y prácticas para los procesos de inclusión*, Colectiva y Monográfica, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, Ensenada.

Tadeu da Silva, T. (1999) *Documentos de Identidad Una introducción a las teorías del currículo*, Autêntica Editorial, Belo Horizonte.

Vigarello, G. (2005) *Corregir el cuerpo*, Nueva Visión, Buenos Aires.

Villa, A. (1997) “Lógicas y discursos en la Formación docente. El caso del Profesorado en Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata”, en:

Actas de las II Jornadas La Universidad como objeto de investigación, Centro de Altos Estudios, UBA.

Villa, A. (2003 a) "La tradición humanista en la formación de profesores/as (Amavet y el caso del Profesorado en educación física. UNLP)" en: *Lecturas: Educación Física y Deporte*, Año 8 N° 56. Consultado en: <http://www.efdeportes.com/efd56/amavet.htm>

Villa, A. (2003 b) "La tradición humanista en la formación de profesores/as (Amavet y el caso del Profesorado en Educación Física. UNLP)", en: *Revista Digital www.efdeportes.com*, Año 8, N°56, CABA.

Villa, A. (2003 c) "Formación docente. Un recorte conceptual desde la perspectiva de la formación de profesores en Educación Física", en: *Acta de II Encuentro Argentino-Brasileño de Formación de profesores*.

Fuentes primarias y materiales

UNLP (1984) *Plan de Estudio del Profesorado en Educación Física*. La Plata: UNLP.

UNLP (2000) *Plan de Estudio del Profesorado en Educación Física*. La Plata: UNLP.

Acta N° 204, Sesión Ordinaria de Consejo Académico, 7 de octubre de 1998.

Programas de Anatomía Funcional de los años 1988, 2006, 2008, 2013, 2014 y 2016.

Programas de Fisiología Humana de los años 2006, 2007, 2009, 2010 y 2016.

Programas de Fisiología Aplicada a la Educación Física de los años 2005, 2007, 2015.

Programas de Filosofía de los años 1996, 2007, 2012, 2013 y 2014.

Programas de Sociología de los años 1999, 2002, 2006, 2007, 2008, 2009, 2012, 2013, 2015, 2016 y 2017.

Programas de Pedagogía de los años 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014 y 2016.

Programas de Psicología Evolutiva 1 de los años 2014 y 2017.

Programas de Psicología Evolutiva 2 del año 2013.

Programas de Historia de la Educación General de los años 2002, 2007, 2011 y 2013.

Programas de Educación Física 1 de los años 2002, 2004, 2006, 2008 y 2015.

Programas de Educación Física 2 de los años 2002, 2008, 2010, 2012, 2014 y 2017.

Programas de Educación Física 3 de los años 2002, 2005, 2007, 2009 y 2015.

Programas de Educación Física 4 de los años 2005, 2006, 2009 y 2016.

Programas de Educación Física 5 de los años 2006, 2007, 2008 y 2015.

Programas de Teoría de la Educación Física 1 de los años 2000, 2002, 2005, 2007, 2009, 2010 y 2015.

Programas de Teoría de la Educación Física 2 de los años 2008, 2010, 2014 y 2016.

Programas de Teoría de la Educación Física 3 de los años 2002, 2006, 2009 y 2014.

Programas de Teoría de la Educación Física 4 de los años 2002, 2007, 2009 y 2015.

Entrevista realizada por el Prof. Alejo Levoratti al Prof. Ricardo Crisorio, octubre de 2015.

Entrevista realizada al Prof. Carlos Dalto, marzo de 2018.

Entrevista realizada a la Lic. Licia Pagnamento, abril de 2018.

Entrevista realizada al Profesor José Fotia, agosto de 2018.

Entrevista realizada al Profesor Jorge Saraví, agosto de 2018.

Entrevista realizada al Profesor Carlos Parenti, agosto de 2018.

Entrevista realizada a la Profesora Lorena Berdula, agosto de 2018.

Entrevista realizada al Profesor Jorge Fridman, agosto de 2018.

Entrevista realizada al profesor Santiago Achucarro, agosto de 2018.

Entrevista realizada al profesor Néstor Hernández, agosto de 2018.

Entrevista realizada a la Profesora Silvia Solas, septiembre de 2018.

Entrevista realizada al Profesor Sergio Luguerocho, septiembre de 2018.

Entrevista realizada a la profesora Marcela Ginestet, octubre de 2018.